

Mariitta Hinkkanen

”Luulin, että sanoitin!”

Kasvattajan tuen merkitys kielihäiriöisen lapsen sosiaalisissa suhteissa

Opinnäytetyö

Kevät 2016

SeAMK Sosiaali- ja terveysala

Sosionomi (AMK) Tutkinto-ohjelma

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveysalan yksikkö

Tutkinto-ohjelma: Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Mariitta Hinkkanen

Työn nimi: Luulin, että sanoitin! Kasvattajan tuen merkitys kielihäiriöisen lapsen sosiaalisissa suhteissa.

Ohjaaja: Helena Järvi

Vuosi: 2016

Sivumäärä: 59

Liitteiden lukumäärä: 3

Opinnäytetyöni aihe käsitteli kielihäiriöisen lapsen sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Sen tarkoitus oli selvittää, millä tavoin kasvattajan läsnäolo ja tuen menetelmät edesauttavat kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutusta vapaan leikin aikana. Tavoitteena oli parantaa kielihäiriöisen lapsen mahdollisuutta vuorovaikutukseen päivähoitoryhmän muiden lasten kanssa. Tutkimukseen osallistui neljä kasvattajaa sekä 3 - 5 -vuotiaiden päiväkotiryhmä. Ryhmässä oli neljä kielihäiriöistä lasta.

Tutkimus toteutui laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa toteutui toimintatutkimuksellinen näkökulma. Tutkimusaineisto kerättiin videoimalla leikki-tilanteita, kasvattajien itsereflektiokaavakkeella, yksilö- ja ryhmähaastatteluilla sekä pitämällä tutkijana tutkimuspäiväkirjaa. Aineisto litteroitiin ja analyysi toteutettiin teemoittamalla.

Tutkimustulosten mukaan kasvattajien läsnäolo rauhoitti leikki-tilanteita. Kasvattaja ohjasi kielihäiriöistä lasta roolinottoon ja vuorovaikutukseen erityisesti kielellisesti tukien. Kasvattaja ennakoi ristiriitatilanteita, eikä konflikteja syntynyt. Kasvattajat kokivat kuvien ja tukiviittomien käytön vapaissa leikki-tilanteissa vaikeana. He halusivat oppia tukiviittomia lisää. Kielihäiriöisen lapsen oli vaikea saavuttaa tasa-arvoinen asema leikki-tilanteessa. Tutkimuksen aikana ilmeni ystävyyssuhteita kielihäiriöisen lapsen ja normaalisti kehittyneen lapsen välillä. Johtopäätöksinä ilmeni, että kielihäiriöinen lapsi on harvoin tasavertainen muiden lasten kanssa. Hän turhautuu, koska ei kykene ilmaisemaan itseään. Turhautunut lapsi saattaa käyttäytyä aggressiivisesti, eikä pääse sen vuoksi leikkeihin mukaan. Hän saattaa turhautua, koska hän joutuu usein odottamaan. Kasvattajan tulee auttaa kielihäiriöistä lasta ilmaisemaan itseään ja antaa selkeät toimintaohjeet. Kasvattajat tukevat lasta kielellisesti, mutta he tarvitsevat rohkaisua ja harjoitusta tukiviittomien ja kuvien käyttöön vapaissa leikki-tilanteissa.

Avainsanat: päiväkotitoiminta, kasvattaja, kielihäiriö, vuorovaikutus

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Health Care and Social Work

Degree programme: Degree Programme in Social Services

Specialisation: Bachelor of Social Services

Author/s: Mariitta Hinkkanen

Title of thesis: I thought, I provided words! Educator's Support in Social Communication to Children with Speech Impairment.

Supervisor(s): Helena Järvi

Year: 2016

Number of pages: 59

Number of appendices: 3

The thesis deals with social communication of children who have speech or understanding impairment in kindergarten. The thesis aims to explain the themes which help educators support these kind of children to interact with other children in kindergartens. Four educators and a kindergarten group of children between the ages 3 and 5 took part in the study.

The study was executed as qualitative research from the perspective of active analysis. The data was collected by filming, interviewing, educator's self-reflection and by writing a study diary. The research material was transcribed and analysed by taxonomy.

The result of the study show that educators can prevent conflicts and create a peaceful environment for the children to play. Educators can encourage children with speech deficiencies to interact with other group members by using simpler and slower language and making sure that the child understands. The educators found the use of signs and pictures difficult during play, but expressed interest in learning more sign language. The children with speech deficiency struggled in achieving equality in play situations. The children with speech deficiencies made friends with normally developed children during the study. The outcome indicated that children with speech impairment are not usually equal to other children. They will become frustrated, when they cannot tell to others about themselves. Other children do not accept that kind of child into playing, because they could be aggressive. The child with speech deficiency must wait very often. Educator have to support them and give them easy advice. The educators need encouragement and practise with using of signs and pictures during play.

Keywords: kindergarten, educator, speech deficiencies, interaction,

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO	7
2 KIELI VARHAISKASVATUKSESSA.....	9
3 KIELENKEHITYKSEN HÄIRIÖT	10
4 KIELELLISET VAIKEUDET LAPSELLE LUONTAISISSA TAVOISSA TOIMIA.....	12
5 LAPSEN SOSIAALISET VUOROVAIKUTUSTILANTEET	15
5.1 Minäkäsitys	16
5.2 Turhautuminen, stressi ja itsesäätely.....	17
6 PÄIVÄHOITOKONTEKSTI	19
6.1 Kasvattaja ja kasvatusyhteisö	19
6.2 Omahoitajuus.....	20
6.3 Pienryhmätoiminta	20
6.4 Oppimisympäristö	21
6.5 Kommunikoinnin tuki.....	23
7 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	26
8 TUTKIMUSMENETELMÄT	28
8.1 Toimintatutkimuksellinen näkökulma opinnäytetyössäni.....	28
8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	30
9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KERUU.....	33
9.1 Havainnointi	34
8.2 Videotallennukset.....	35
9.3 Itsereflektio, yksilö- ja ryhmähaastattelu	35
9.4 Tutkimuspäiväkirja	37
9.5 Aineiston purkaminen ja analyysi.....	37
10 TUTKIMUSTULOKSET	39
10.1 "Luulin sanoittavani".....	39

10.2	Konfliktit	40
10.3	Odottaminen ja turhautuminen.....	41
10.4	Sosiaaliset suhteet ja syrjintä.....	42
10.5	Tulosten yhteenveto	45
11	JOHTOPÄÄTÖKSET	52
12	POHDINTA	54
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	60

Kuva-, kuvio- ja taulukkoluetelo

Taulukko 1. Miten kasvattajan läsnäolo vaikuttaa kielihäiriöisen lapsen sosiaalisiin suhteisiin lapsen luonnollisissa toimissa?.....46

Taulukko 2. Millä tavoin kasvattaja tukee kielihäiriöistä lasta vuorovaikutustilanteissa lapselle ominaisissa toimissa päiväkodissa? 47

Taulukko 3. Millä tavoin kasvattaja voi kehittää toimintaansa edesauttaakseen kielihäiriöisen lapsen sosiaalisia suhteita luonnollisissa toimissa?.....49

1 JOHDANTO

Viime aikoina on uutisoitu, miten ammattilaiset ovat huolissaan lasten puheen kehityksen viivästymisestä (Haapakoski 2015). Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa työskenteleviltä kasvattajilta odotetaan kiinnostusta ja ammatillista osaamista. Vaikka kasvattajilla olisi ammatillista osaamista ja halua keskittyä kielihäiriöisen lapsen tukemiseen, saattaa ryhmäkoko olla suuri ja järjestelmä sellainen, että kielihäiriöiseen lapseen keskittyminen on vaikeaa erityisesti silloin, kun toiminta ei ole ohjattua. Aron (2003, 246–249) mukaan kielihäiriöisellä lapsella on vaikeuksia ilmaista tunteitaan ja toiveitaan. Hänen on vaikeaa tunnistaa omia ja muiden tunteita, ja siksi sosiaalisten suhteiden luominen on haasteellista. Tämä aiheuttaa it-sesäätelyn vaikeuksia, ja lapsi ajautuu helposti riitoihin.

Tutkin aiemmin kielihäiriöisen lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Yhteenve-tona päättelin, että aikuislähtöisessä toiminnassa, kuten tuokioilla ja siirtymissä, kielenkehityksessä viivästynyt lapsi tulee hyvin huomatuksi. Kasvattajat kokivat haas-tatteluiden perusteella vaikeimmaksi vapaan leikin tilanteet, jolloin kielenkehityksen häiriöistä kärsivä lapsi vetäytyy helposti omiin oloihinsa. Tästä sain aiheen opinnäy-tetyöhöni.

Tutkin opinnäytetyössäni kasvattajan antaman tuen ja läsnäolon merkitystä kielihäi-riöiselle lapselle luontaisissa toiminnoissa. Helenius ja Lummelahti (2013, 56) näke-vät aikuisen läsnäolon parantavan lapsen keskittymistä leikissä. He korostavat kas-vattajan merkitystä myönteisten sosiaalisten suhteiden luojina niiden lasten koh-dalla, jotka eivät vielä puhu. Mäkisen (2012, 106) mukaan lasta tulee vahvistaa toi-minnassa, jossa hän on luontevasti mukana. Näitä ovat liikkuminen, leikkiminen, tutkiminen ja taiteellinen kokeminen. Tutkimuksessani keskityn vapaassa leikkitilan-teessa tapahtuviin sosiaalisiin kanssakäymisiin. Muut luontaiset tavat toimia toteu-tuvat vapaassa leikkitilanteessa osana leikkiä. Käytänkin tutkimuksessani yleiskä-sitteenä leikkiä kuvatessani sosiaalisten suhteiden muodostumista lapselle luonnol-lisissa tilanteissa päiväkodissa.

Opinnäytetyössäni käytän termiä ”kielihäiriöinen”. Sana kuulostaa leimaavalta, mutta se on yleisesti käytetty yläkäsite, joka sisältää erilaiset kielenkehityksen poikkeavuudet tai viivästymät. Sitä on myös helppo käyttää ja taivuttaa opinnäytetyön tekstissä. ”Kasvattajalla” tarkoitan päivähoidon työntekijää, joka toimii osana päivähoidon tiimiä. Kasvattaja voi olla lastentarhanopettaja tai päivähoitaja. Tutkimukseeni osallistui neljä päivähoitajaa.

Päivähoidossa olevalla kielihäiriöisellä lapsella voi olla käytössään erilaisia henkilökohtaisia kommunikoinnin välineitä, kuten kuvatauluja, kommunikointikansioita tai painikkeita. Tutkimuksessani keskityn viittomien ja kuvien käyttöön tukimenetelminä, koska ne ovat käytössä kaikilla kielihäiriöisillä lapsilla. Ne ovat myös tukimenetelmiä, joita ryhmän muut lapset oppivat helposti käyttämään.

Päivähoitoikäisten lasten keskinäisiä ystävyssuhteita ja niiden merkitystä lapsen itsetuntoon on tutkittu hyvin vähän (Kanninen & Sigfrids 2012, 61). En löytänyt tutkimuksia, jotka käsittelisivät kielihäiriöisten lasten ystävyssuhteita tai kasvattajien vaikutusta sosiaalisten suhteiden muodostumiseen näiden lasten kohdalla. Tuen menetelmistä löytyi tutkimuksia. Outi Haleniuksen Pro- gradu –tutkielmassa ”Kvaliteettisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa” mainittiin, että kuvien käytöstä pedagogisena välineenä on tehty hyvin vähän tutkimuksia.

2 KIELI VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu) käsitellään kielen merkitystä lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä sekä kasvattajan toiminnan merkitystä kielellisessä kehityksessä. Korkeamäen mukaan (2011, 43) kieltä on kehitettävä tietoisesti kaikissa tilanteissa. Kieli on opetussuunnitelmassa keskeinen väline, joka edesauttaa oppimista.

Vasussa kerrotaan, miten lapsi rakentaa maailmankuvaansa ja ajatteluaan kielen avulla. Varttuessaan lapsi vertailee käsitteitä, tekee loogisia päätelmiä ja ongelmanratkaisuja kielen avulla. Lapsi harjoittelee kielellisiä taitojaan leikissä. Lapselle on mieluista puhua paljon leikkiessään huolimatta siitä, mitkä hänen kielelliset taitonsa ovat (Helenius & Lummelahti 2013, 76). Hän muodostaa käsityksensä ympäröivästä kulttuurista, sosiaalisista suhteista, ja harjoittelee kommunikointitaitoja. Kielenkehityksessä leikin merkitys korostuu. Leikissä lapsi jäljittelee ja matkii. Hän kertoo leikin kulusta ja sosiaalisten suhteiden säätelystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19–20.)

Pienelle lapselle on tärkeää kasvattajan antama kielellinen tuki. Hänen puhettaan mallinnetaan, opetetaan käsitteitä ja vahvistetaan hänen kielellisiä aloitteitaan. Lapselta kysytään ja hänen kysymyksiinsä vastataan. Kasvattajan on myös järjestettävä lapselle virikkeellinen oppimis- ja toimintaympäristö. Kielen merkitys korostuu lapselle luonnollisissa toiminnoissa, kuten leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja taiteellinen kokeminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19–20.)

3 KIELENKEHITYKSEN HÄIRIÖT

Lasten kielen kehitys etenee johdonmukaisesti iän myötä. Jokaisen lapsen puheen kehitys on aikuisen silmin ensin puutteellista. Ajan myötä sanavarasto lisääntyy ja lauseet pidentyvät. Lapset kehittyvät yksilöllisesti, joten on vaikea arvioida, milloin on huolestuttava kielenkehityksen puutteista. (Launonen 2007, 50)

Lapsen kielenkehityksen häiriö aiheuttaa vaikeuksia oppimisessa ja kommunikoinnissa. Tämä aiheuttaa lapselle epäonnistumisen tunteen, ja hän karttaakin paikkoja ja vuorovaikutustilanteita, jossa kielihäiriö tulee esille. Hankala tilanne aiheuttaa levottomuutta ja impulsiivisuutta ja lapsi saattaa käyttäytyä ikätasostaan lapsellisemmin. (Korpilahti 2003, 40–45.)

Ketosen, Palmrothin ym. (2003, 188–190) mukaan tyypillisin kielihäiriö ilmenee siten, että lapsi ei ymmärrä pitkiä ja monimutkaisia lauseita, mutta ymmärtää arkipuheen. Arjen rutiineissa kasvattaja ohjaa eleillään ja ilmeillään lapsia, ja kielihäiriöinen saattaa ymmärtää muutaman sanan ja toimia odotetulla tavalla. Onkin vaikeampaa havaita puheen ymmärtämisen kuin puheen tuottamisen vaikeutta. Ohjeita antaessaan kasvattaja usein havahtuu, jos lapsi ymmärtää väärin tai ei ymmärrä ollenkaan. Tukea antaessaan tulee miettiä, johtuuko ymmärtämisen vaikeus liian pitkistä lauseista, vaikeista sanoista vai lapsen muistista. Korpilahti (2003,44) näkee tärkeäksi, että puheterapia kohdistetaan oikeaan herkkyyskauteen.

Lapsen kielellinen kehitys voi olla viivästynyttä tai siinä voi olla poikkeamia. Nämä ilmenevät puheen tuottamisen, ääntämisen ja ymmärtämisen vaikeuksina. Korpilahden (2003, 43–45) mukaan kielelliset viivästymät voidaan havaita jo 2 - 4 -vuotiaana. On normaalia, että äännevirheitä esiintyy vielä 5-vuotiaillakin. On kuitenkin tärkeää harjoitella oikeita äännteitä virheellisten äännteiden sijaan. Äännevirheet saattavat häiritä myös muuta kielenkehitystä. Tällöin lapsi oppii hitaasti kielellisiä taitoja, ja se aiheuttaa puutteellisia kommunikointitaitoja sekä oppimisvaikeuksia. Poikkeavalla kielenkehityksellä tarkoitetaan kielenkehityksen erityisvaikeutta, joka näkyy merkittävänä erona kielellisten ja ei-kielellisten taitojen välillä. Tätä kutsutaan myös kehitykselliseksi dysfasiaksi.

Heinämäen (2000,54–55) mukaan dysfasia on keskushermoston vauriosta johtuva kielenkehityksen häiriö, jossa lapsi ei ymmärrä kuulemansa puheen sisältöä tai ei kykene tuottamaan ymmärrettävää puhetta, vaikka itse ymmärtäisikin toisten puhetta. Dysfasia ilmenee 3 - 4-vuotiaana eri tavoin. Lapsen puhe saattaa olla epäselvää ja vähäistä, tai lapsi saattaa puhua paljon tarkoittamatta mitään. Vuorovaikutustaidoissa on puutteita. Kouluiässä ilmenevät oppimisvaikeudet. Launosen (2007, 53–54) mukaan dysfasiasta kärsivät lapset selviytyvät ikätasoisesti tehtävistä, jotka eivät vaadi kielellisiä taitoja. He saattavat myös selviytyä arkitilanteista hyvin oman päättelyn avulla. Tämän vuoksi saatetaankin virheellisesti olettaa, että kielihäiriöinen lapsi on ymmärtänyt tilanteessa käytettyä puhetta ja kieltä. On tärkeää, että kielihäiriö tunnistettaisiin varhain, jotta lapsi voisi saada apua kommunikointiin muiden ikäistensä kanssa. Lapsen minäkäsitykseen vaikuttaa se, millaisena viestijänä muut ihmiset häntä pitävät.

Mutismi ilmenee yleensä 3 - 5-vuotiaana puhumattomuutena. Lapsella on tällöin kyky puhua, mutta neurologinen tai psyykkinen sairaus aiheuttavat puhumattomuuden. Selektiivinen mutismi tarkoittaa, että lapsi ei puhu valikoiduissa tilanteissa tai tietyille henkilöille. (Heinämäki 2000, 55.) Puhumattoman lapsen tulee päästä vuorovaikutustilanteisiin omilla keinoillaan (Launonen 2007,58.) Repo (2013, 141) korostaa, että on tärkeää erottaa ujon ja aran lapsen puhumattomuus neurologisiin syihin perustuvasta mutismista. Tällöin kasvattajan on tärkeää luoda turvallinen ja luottamuksellinen suhde lapseen, jotta lapsi uskaltaisi puhua. Puhumattomuudessa on kuitenkin aina kyse vakavasta häiriöstä, joten on tarpeellista konsultoida esim. erityislastentarhanopettajaa.

Änkytys on puherytmin häiriö, joka ilmenee puheen toistona. Tämä voi johtua elimellisestä viasta tai liittyä neurologiseen syyhyn. Myös normaalissa kielenkehityksessä voi ilmetä änkytystä 2 - 4-vuotiailla. Tämä menee tavallisesti ohi muutaman kuukauden kuluessa. (Heinämäki 2000, 56.)

Äänihäiriöt ilmenevät, kun lapsen äänihuulet rasittuvat jatkuvasta huutamisesta tai kuiskaavasta puheesta. Lapsen äänen käyttöä voidaan harjoitella. Arkaa lasta rohkaistaan puhumaan ääneen, ja kovaäänistä lasta ohjataan hallitsemaan äänenkäyttöään. (Heinämäki 2000, 56.)

4 KIELELLISET VAIKEUDET LAPSELLE LUONTAISISSA TAVOISSA TOIMIA

Lapsen kehitykselle on tärkeää toimia vertaisryhmässä luonnollisessa tilanteessa. Silloin hän voi harjoitella sosiaalisia taitoja, esimerkiksi millä tavoin leikkiin mennään ja solmitaan ystävyys-suhteita. Lapsi oppii tunnistamaan, nimeämään ja hallitsemaan tunnetilojaan kokemuksen kautta silloin, kun tunnetila on päällä. Kuitenkaan lasta ei saa jättää yksin selviytymään ryhmässä, vaan kasvattajan tulee olla vahvasti läsnä ja ohjata vertaissuhteissa toimimista. Onkin todettu, että mm. draamaleikit ja lukeminen ovat hyvä lisä sosiaalisten suhteiden oppimisen tukena, mutta parhaiten lapsi oppii, kun kasvattaja on tukena niissä aidoissa tilanteissa, joita lapsi arjessa kohtaa. (Repo 2013, 120–121.)

On kiinnitettävä huomiota, leikkiikö lapsi yksin myös silloin, kun on mahdollisuus yhteisleikkiin. Lapsen heikot vuorovaikutustaidot aiheuttavat lapsessa epävarmuutta, ja hän vetäytyy sivuun ja seuraa muiden leikkiä. Kun lapsi harhailee ilman päämäärää eikä reagoi ympäristöönsä, on syytä huolestua lapsen stressitilasta. Jos tämän annetaan jatkua, lapsi pelkää yhä enemmän sosiaalisia tilanteita. Kuitenkin kaikki oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa turvallisesti aikuisen tuella opitaan säätelemään myös stressiä. (Sajaniemi ym. 2013, 132–133.) Jokainen opetus-tai leikkitilanne tai arjen tapahtumat muokkaavat lapsen minäkäsitystä. Näissä tilanteissa muodostuneet yksittäiset tilanteet vaikuttavat siihen, millaisena lapsi kokee omat vaikuttamismahdollisuutensa. (Kaipio 2000, 99.)

Lapsi on luonnostaan valmis leikkiin, kunhan fyysiset ja psyykkiset tarpeet on tyydytetty. Kun lapsi on kylläinen ja virkeä ja luottaa olemassa olevaan tilanteeseen, hän luo leikin jo pienimmästäkin virikkeestä. (Sinkkonen 2012, 217.)

Kielenkehityksen häiriöitä on eri osa-alueilla; toisilla on vaikeuksia puheen tuottamisessa ja toisilla ymmärtämisessä. On myös lapsia, joilla kielellisten vaikeuksien lisäksi esiintyy muita kognitiivisen kehityksen viivästymiä. Tämä tulee ottaa huomioon leikkitilannetta järjestettäessä. Lapsella on aina halu leikkiä siitäkin huolimatta, että leikkiä rajoittaisi psyykkinen tai fyysinen erityisvaikeus. Tällaiset lapset toteut-

tavat leikkiä vähemmän verrattuna muihin ikätasoihin lapsiin. Heillä saattaa olla vaikeuksia tehdä aloitteita ja leikkijaksoihin keskittyminen saattaa olla lyhytkestoisia. (Lyytinen & Lautamo 2003, 204–205.)

Kasvattajalta vaaditaan tilannetajua, milloin hänen tulee puuttua leikkiin. On tärkeää, että lapsi voi myös itse selvittää tilanteita, eikä aikuinen saa olla liian tunkeileva. Lapsi voi myös itse tehdä aloitteita ja onnistua toiminnoissaan. Tällä on merkitystä hyvän itsetunnon kehitykselle. (Kanninen & Sigfrids 2012, 95.)

Lapsi, jolla on kielenkehityksen häiriöitä, saattaa helposti joutua sivuun ja syrjityksi mielikuvituksellisista yhteisleikeistä, koska ne perustuvat selkeään kielelliseen viestintään ja suunnitteluun (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 260). Lyytinen ja Lautamo (2003, 205) näkee syyksi sen, että muut lapset eivät ymmärrä kielihäiriöisen aloitteita. Heillä saattaa myös olla vaikeuksia kuvitella, mitä esineillä voisi tehdä. Usein käy niin, että kielihäiriöiset lapset pitävät esimerkiksi autoleikeistä tai palapeleistä, koska ne viestivät selkeästi, mitä täytyy tehdä. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 260.)

Koska kielihäiriöinen lapsi ei tee nopeasti aloitteita leikissä, hän joutuu usein muiden lasten ohjailemaksi. Joskus toiset lapset syrjivät kielihäiriöistä huomaamattaan. Häntä ei huomata lainkaan, tai hänelle jää leikin huonoimmat roolit. Näiden kokemusten myötä lapsi ei uskalla osallistua leikkiin, vaikka tietäisi miten hänen tulee toimia, ja sosiaalisten taitojen kehittyminen vaikeutuu entisestään. Tällaisessa tilanteessa lapsi tarvitsee kasvattajaa, joka auttaa lasta ymmärtämään, mitkä syyt aiheuttivat syrjintää. Lapsi tarvitsee lohduttajaa, mutta myös hyväksyntää ja arvostusta myönteisen minäkuvan saamiseksi. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 271.)

Tavallisesti lasten leikki syntyy oma-aloitteisesti leikkivälineitä käsitellen ja järjestellen. Lapsi saattaa kommentoida esineitä, ja mielikuvituksensa avulla leikki käynnistyy. (Lyytinen & Lautamo 2003, 204–205.) Lapsi houkuttelee leikkimällä muita mukaan (Helenius ja LummeLahti 2013, 95). Toisinaan saattaa syntyä ristiriitoja lasten välillä esim. leikkivälineistä, mikä on aivan normaalia. Jos lapsella ilmenee toistuvasti aggressiivisuutta, ja ristiriidat syntyvät helposti, eikä niitä pystytä ratkaisemaan, niin on syytä pohtia, mikä on syynä lapsen käyttäytymiselle. (Lyytinen & Lautamo 2003, 204–205.)

Mielikuvitukselliset ryhmäleikit, joissa on kielihäiriöisen lisäksi 2–3 ikätasoista leikkitoveria, on toimiva kuntoutusmenetelmä. Aikuisen tulee aluksi ohjata leikkiä alkuun valitsemalla leikkivälineitä ja antaa kielellisiä vihjeitä leikin toteuttamiseen. Ohjatussa pienessä ryhmässä kielelliset ja sosiaaliset taidot kehittyvät. Onnistumiskokemusten myötä kielihäiriöinen lapsi uskaltaa hakeutua enemmän toteuttamaan omia leikki-ideoitaan. (Lyytinen & Lautamo 2003, 213.) On tärkeää järjestää päivittäin riittävästi vapaan leikin aikaa, jotta ryhmän sosiaaliset suhteet vakiintuisivat (Helenius & Lummelahti 2013, 95).

5 LAPSEN SOSIAALISET VUOROVAIKUTUSTILANTEET

Lapselle on tärkeää kuulua ryhmään, jossa hän kokee tulleen hyväksytyksi, ja jossa hän voi luoda uusia ystävyssuhteita. Pelkkä hyväksytyksi tuleminen ei riitä, vaan lapsen tulee saada olla osallinen ja vuorovaikutussuhteessa vertaisryhmässä. (Repo 2013, 117.) Korpilahden (2003,44) mukaan lapsen äännevirheet saattavat aiheuttaa syrjäytymistä muista lapsista.

Repon (2013, 145–146) mukaan nykyisin painotetaan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten inklusiota muuhun ryhmään. Tämä tarkoittaa, että lapsi on tasa-arvoinen toimija vertaisryhmässä ja saa aikuiselta tarvitsemansa tuen luonnollisiin toimiinsa. Tutkimuksen mukaan isossa ryhmässä erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi ei tule niin helposti kiusatuksi kuin pienessä ryhmässä. Syynä on usean erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen integroiminen samaan pienryhmään.

Vuorovaikutustilanteessa kasvattajan tuki on erityisen tärkeä. Kasvattaja laskeutuu lapsen tasolle niin fyysisesti kuin kielellisestikin. Hän puhuu lapselle hitaasti ja selkeää puhetta siten, että lapsi näkee hänen kasvonsa, suun liikkeet ja ilmeet. Kuunnellessaan lapsen puhetta hän esittää tarkentavia kysymyksiä ja kannustaa ja rohkaisee lasta jatkamaan kertomustaan. Kielihäiriöinen lapsi on usein epävarma ja arka, ja saattaa turhautua epäonnistuessaan. Tavoitteet tuleekin asettaa sellaisiksi, että kielihäiriöinen pystyy saavuttamaan ne omatoimisesti ilman kasvattajan jatkuvaa tukea. Onnistumisen korostaminen lisää itseluottamusta ja rohkaisee vuorovaikutukseen. Toisaalta myös epäonnistumisen hyväksyminen auttaa lasta käsittelemään myös pettymyksen ja turhautumisen tunteita. Tämä auttaa lasta oppimaan itsesäätelyä. (Aro & Siiskonen 2003, 166–167). Myös Sajaniemi ym. (2013, 40–41 ja 103–105) korostavat aikuisen sopivan tuen ja läsnäolon merkitystä. Lapset kokevat epäonnistumisensa eri tavoin. Kiukku, häpeä ja pelko aiheuttavat lapsessa tunnereaktion, joka purkautuu eri tavoin. Toinen lapsi jatkaa leikkiä epäonnistumisen jälkeen rauhallisesti. Toisen lapsen fyysinen ja psyykkinen olemus muuttuu, ja lapsi kokee kaiken sosiaalisen toiminnan uhkana. Lapsen kohdatessa vaikeuksia aikuisen tulee ohjata lasta muuttamaan toimintaansa siten, että hän kokee onnistumista ja mielihyvää. Mitä enemmän lapsi kokee hyväksyntää ja myönteistä emotionaalista palautetta, sitä rohkeammin hän toimii.

5.1 Minäkäsitys

Mäkisen (2012, 106) mukaan identiteetti muodostuu lapselle käsityksestä, millaisena muut kokevat hänet tilanteessa fyysisesti tai osallisena. Kasvattajan ei tule asettaa lasta johonkin sosiaalisen asemaan esimerkiksi tuomalla vuorovaikutuksessa esille lapsen ominaisuuksia, kuten arkuutta tai kieliongelmia. Leimaamalla lapselle asetetaan tietty käyttäytymismalli ryhmässä.

Lapsen käsitys itsestään muodostuu jo varhaisvuosien sosiaalisten kokemusten perusteella. Lapsen implisiittinen muisti tallentaa toistuvat kokemukset, vaikka lapsi ei niitä erityisesti tiedostaisi tai kykenisi kielellisesti vielä kertomaan. Lapsen minäkäsitys muodostuu siitä, miten muut lapset ovat häneen suhtautuneet. Kokemusten perusteella lapsi muodostaa käsityksen muista lapsista ja sosiaalisista tilanteista. (Helenius & Lummelahti 2013, 19–21 ja Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 271.)

Lapsi tulisi nähdä ensisijaisesti lapsena, vaikka hänen ominaisuutenaan on kielellinen pulma. Lapsen minäkuva muodostuu aikuisten antaman palautteen ja tunneviestinnän kautta. Aikuinen voi osoittaa kiinnostuksensa lapsen asioihin kuuntelemalla ja osoittamalla eleillään olevansa läsnä. Tällöin lapsi kokee olevansa hyväksytty, vaikka ei kykenisikään tuottamaan oikeita sanoja ja virheetöntä puhetta. Lapsi aistii herkästi aikuisen sanattoman viestinnän. Positiivinen sanaton viestintä rohkaisee lasta kommunikoidaan muiden kanssa. Lapsi kokee olevansa arvostettu ja hän rohkaistuu toimimaan kuten muutkin lapset. Lapsi kokee olevansa tasa-arvoinen muiden lasten kanssa. (Pärkö 2004, 214–216).

Kielihäiriöisen lapsen kerronta on usein ikätovereitaan heikompa. Kielihäiriöinen lapsi tunnistaa erilaisuutensa, ja hän saattaa kohdata syrjintää ikätovereiltaan. Muut lapset saattavat matkia hidasta ja epäselvää puhetta. Tämä kiukuttaa, ja kielihäiriöinen lapsi saattaa käyttäytyä aggressiivisesti. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 271.)

5.2 Turhautuminen, stressi ja itsesäätely

Ihmisen primaaritunteet ovat tunnereaktioita, jotka ilmenevät heti kokemuksen jälkeen. Näitä ovat muun muassa kateus, viha, pelko tai raivo. Lapsella, jolla on itsesäätelyn vaikeuksia, nämä tunnereaktiot saattavat toistua jo pienestä ärsykkeestä. Kasvattajan tulisi tuntea lapsi ja huomata, milloin reaktiot johtuvat sekundaaritunteista, kuten häpeän tai ahdistuksen tunteesta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 78.) Sinkkonen (2012, 187–188) väittää häpeän tunteen olevan lapselle myös hyödyllistä. Kun lasta torutaan, se aiheuttaa häpeää ja kurjan tunteen. Mikäli lapsi toimii toistuvasti ei-toivotulla tavalla ja aikuinen joutuu lasta torumaan, epämiellyttävä tunne toistuu. Pian lapsi oppii toimimaan siten, ettei toruminen ja sen myötä epämiellyttävä tunne toistu. Toisaalta Sinkkonen toteaa, että on myös lapsia, joiden stressikynnys on jo niin korkea, etteivät he reagoi millään tavoin torumiseen. Tällaisten lasten kohdalla voidaan odottaa käytöshäiriöiden ilmenemistä.

Lapselle on tärkeää kuulua ryhmään ja löytää siinä omat vahvuutensa. Lapsi saat-
taa epävarmassa tilanteessa stressaantua, ja hänen levottomuutensa lisääntyy. Tällaisessa tilanteessa lasta ei tule poistaa ryhmästä, vaan häntä tulee auttaa silloin, kun omat taidot eivät riitä. (Sajaniemi ym. 2015, 40 ja 85.) Varsinkin isompien lasten kohdalla kasvattajan on usein hyvä johdattaa leikkiä toiseen tilanteeseen, jolloin kiista unohtuu, ja leikki voi jatkua (Helenius & Lummelahti 2013, 79).

Monet ammattikasvattajat ja vanhemmat luulevat, että lapsi toipuu nopeasti stressistä. Stressi muodostuu neurokemiallisten reaktioiden synnyttämänä. Se on ihmisen subjektiivinen kokemus, joka vaikuttaa käyttäytymiseen. Lyhytkestoinen stressi on hyväksi. Silloin lapsen aistit ovat valppaina ja asiat tallentuvat muistiin paremmin. Pitkäkestoinen stressi on lapselle erityisen haitallista, ja sen on todettu vaikuttavan aikuisiällä ilmenevien mielenterveyshäiriöiden syntyyn. Stressaantunut lapsi on jatkuvasti valppaana, levoton ja ärtyisä. Stressi aiheuttaa myös muutoksia fysiologiassa; se mm. nostaa verenpainetta, pulssia ja hengitystiheyttä. Epävarma lapsi hakee turvaa aikuisesta, mutta mikäli hän ei voi luottaa aikuiseen, stressin ilmenemis-
muodot lisääntyvät, eikä lapsi kykene osoittamaan tunteitaan. Jatkuvat fysiologiset aineenvaihduntahäiriöt vaikuttavat myös lapsen sairastamisherkyyteen. (Sinkkonen 2012, 119–24.)

Kun lapsen kemiallinen tila järkkyy, hän pyrkii löytämään asian, mikä tuottaa mielihyvää. Tällöin erittyy riippuvuutta aiheuttavaa dopamiinia, mielihyvähormonia. Mikäli lapsi saavuttaa mielihyvän tunteen liian nopeasti, hän tarvitsee ärsykeitä yhä enemmän. Tämän vuoksi lapsella saattaa ilmetä keskittymiskyvyttömyyttä, koska hän hakee muualta helpompaa mielihyvätunnetta. Sosiaalinen vuorovaikutus on erityisen tärkeä oppimisen ja kehittymisen muoto. Lapsi oppii käsittelemään aistien ja tunnetilojen muutokset, ja saa mielihyvää vaikeudet voitettuaan. (Sajaniemi ym. 2015, 43–44.)

Kun lapsi ei kykene käyttämään kieltä, hän turvautuu kommunikointikeinoihin, joilla pyrkii saamaan toiveensa toteutettua, vaikka keinot aiheuttaisivat lisää ristiriitoja. Ilman kasvattajan ohjausta kielteisestä toimintatavasta saattaa muodostua tapa, joka vaikeuttaa lisää sosiaalisten suhteiden onnistumista. Lapsi ahdistuu ja turhautuu epäonnistumisiensa takia. (Aro (2013, 246–249.) Myös Sinkkonen (2012, 137) toteaa aggression olevan tapa viestittää muille, että lapsi on pettynyt toisen tekemisiin tai tekemättä jättämiseen. Jos lapsen ylireagoinnit jatkuvat pitkään, ne rasittavat hänen psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia (Kanninen & Sigfrids 2012, 82).

Itsesäätelyn vaikeudet ilmenevät myös itsenäisessä työskentelyssä. Vaikka lapsi tietäisi toiminnan seuraukset, hän toimii harkitsemattomasti hätiköiden ja pettyy, kun huomaa oman virheellisen suorituksensa. Ilman suunnitelmallisuutta ja harkitsemista oppimista ei tapahdu. On tärkeää, että kasvattaja auttaa lasta tunnistamaan tunteita ja harjoittelemaan niiden ilmaisemista. Kasvattajan tulee olla johdonmukainen, ja hänen tulee antaa sekä myönteinen että kielteinen palaute välittömästi toiminnan jälkeen. Selkeät säännöt ja toistuvat kokemukset auttavat lasta sisäistämään tekonsa seuraukset. (Aro 2003, 246–249.)

Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 82) mukaan on tärkeää, että lapsi oppii itsesäätelyä. Mikäli lapsi ei opi esimerkiksi hallitsemaan äänen käyttöä, saattaa ryhmässä jokainen lapsi huutaa saadakseen oman äänensä kuuluville. Aikuinen voi omalla äänenkäytöllään ohjata lasta rauhallisempaan puhetapaan.

6 PÄIVÄHOITOKONTEKSTI

Tässä luvussa käsittelen päivähoitokontekstiin kuuluvaa käsitteistöä. Kasvattajat luovat työyhteisön ja vanhempien kanssa ilmapiirin, jossa lapsi voi turvallisesti rakentaa sosiaalisia suhteita aikuisen ohjauksella. Aikuisen epäsuora ohjaus näkyy toimintaympäristön järjestämisenä sellaiseksi, jossa lapsi voi tilaisuuden tullen ryhtyä leikkimään. (Helenius ja Lummelahti 2013, 82.)

6.1 Kasvattaja ja kasvatusyhteisö

Kasvattaja on osa päiväkodin tiimiä. Neuvotellen ja keskustellen luodaan yhteiset käytännöt, joiden mukaan yksittäiset kasvattajat pyrkivät toimimaan. Jokaisella kasvattajalla on kuitenkin omat käsityksensä ja uskomuksensa, jotka näkyvät hänen tavassaan toimia. Yhteisön tulee olla joustava eikä vaatia samankaltaisuutta. Tärkeintä on yhteisten päämäärien saavuttaminen. (Nummenmaa ym. 2007, 34–37.)

Kasvattajista koostuva yhteisö päiväkodissa perustuu enimmäkseen vuorovaikutussuhteisiin. Kasvattaja on yhteydessä moniin kasvatuksen ammattilaisiin ja vanhempiin. Kasvatusyhteisössä työntekijöiden keskinäiset sosiaaliset suhteet vaikuttavat yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Jokaisella on tarve tulla hyväksytyksi osana yhteisöä. Yhteenkuuluvuuden tunne auttaa kasvattajaa sitoutumaan yhteiseen tavoitteeseen. Kasvattajien sosiaalisilla suhteilla ja asemalla yhteisössä on siis välillisesti merkitystä lapseen ja kasvatukseen. (Nummenmaa ym. 2007, 22–27.)

Nummenmaan ym. (2007, 22–27) mukaan kasvattajan ja kasvatusyhteisön kasvatustietoisuus näkyy teoissa ja toiminnassa. Ne paljastavat, ovatko kasvattajat tietoisia omasta vastuustaan, velvollisuuksistaan ja oikeuksistaan kasvattajina. Yhteisön kasvattajat saattavat tulkita toiminnan ja virikkeiden merkityksen lapselle omien arvojensa mukaan keskenään eri tavalla. On kuitenkin lapsen kasvun ja kehityksen lainalaisuuksia, joihin perustuen kasvatusyhteisön tulisi perustaa kasvatuskäytäntönsä ja kasvatuksen tavoitteet. Kasvatusyhteisössä tulisi neuvotella arvoista ja tavoitteista yhdessä ja kirjata ne muistiin. Kuitenkin päiväkodin arjessa tilanteet

vaihtuvat nopeasti, jolloin kasvattajan etiikka ja tilannetaju ohjaa toimintaa. Toiminnan arvojen määrittely ja toteutus ovat hankalia. Toisaalta käsitteiden ja tavoitteiden tulee olla selkeät, jotta niitä voidaan arvioida. Toiminnan tulee olla rationaalista, mutta toisaalta kasvattajan aiempi kokemus ja intuitio ohjaa tilanteita. Kasvattajilla voi olla erilaisia käsityksiä, miten tilanteissa tulee toimia. Tulkintoihin vaikuttaa kasvattajan ja lapsen keskinäinen emotionaalinen suhde.

6.2 Omahoitajuus

Pieni lapsi kokee turvallisuutta, jos toiminta tapahtuu pienryhmissä. Omahoitaja muodostaa luontevasti pienryhmän, jossa lapset saavuttavat nopeasti hoitajan läheisyyden. (Kanninen & Sigfrids 2012, 118.) Erityisesti siirtymätilanteissa kielellisesti viivästynyt lapsi saa omahoitajalta hyvän tuen, koska hän tuntee hyvin ryhmänsä lapset ja heidän toimintatapansa, ja voi ennakoida ongelmatilanteita, ja sanoittaa ja mallintaa tilanteen edetessä (Kanninen & Sigfrids 2012, 177).

Lapsen omahoitaja on vastuussa lapsen turvallisesta päivähoidosta. Muille kasvat-
tajille on tarpeellista kertoa lapsen erityispiirteistä ja yksilöllisistä tarpeista, jotta he
voivat luoda turvallisen suhteet lapseen ja vanhempiin omahoitajan ollessa poissa.
Omahoitaja toimii lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan. Hän ei ole yksin
vastuussa lapsesta, vaan tiimissä kasvattajat suunnittelevat yhdessä kunkin lapsen
kehitystä tukevaa toimintaa. Lastentarhanopettaja seuraa ja auttaa suunnitelman
toteuttamista arjessa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 105, 110–111.) Päivähoidon kas-
vattaja tekee yhteistyötä erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen moniammatillisen
verkoston kanssa. Omahoitaja perehtyy lapsen kuntoutussuunnitelmaan, ja jakaa
lasta koskevaa tietoa muille lapsen kanssa toimiville kasvattajille. (Heinämäki 2000,
106– 07.)

6.3 Pienryhmätoiminta

Pienryhmissä arimmatkin lapset uskaltavat puhumaan, ja kasvattaja pystyy oh-
jaamaan ja antamaan puheenvuoroja ja opettamaan kuuntelemisen taitoa. Pienryh-
mässä keskustelu etenee lapsen ehdoilla. (Korkeamäki 2011, 45.) Nurmilaakson

(2011, 104–105) mukaan pienryhmäkeskusteluissa on mahdollisuus koota lasten ideoita ja mielenkiinnon kohteita toiminnan perusteeiksi. Jokaisen lapsen ajatuksista ja kokemuksista keskustellaan pienryhmätoiminnan jälkeen. Kasvattajan on hyvä kirjata muistiin lapsen kertomuksia oppimisestaan, ja tallentaa kirjaamiset ja mahdolliset valokuvat ja lapsen piirustukset portfolioon, josta lapsi voi tarkastella oppimiaan ja kokemiaan asioita myöhemmin. Pienryhmätoiminnalla saadaan aikaan rauhallinen leikkiympäristö, jossa lapsi voi kommunikoida ja kuunnella aktiivisemmin (Aro & Siiskonen 2003, 174). Kannisen ja Sigfridsin (2012, 61) mukaan lasten ystävyyssuhteita ei oteta tavallisesti huomioon pienryhmiä muodostettaessa.

6.4 Oppimisympäristö

Adenius-Jokivuoren (2003, 311) mukaan tavallisessa päiväkotiryhmässä kielihäiriöiselle lapselle mahdollistetaan tasavertainen osallistuminen muiden lasten kanssa koko ryhmän toimintaan. Henkilökunnan antama tuki ja virikkeellinen ympäristö tukevat lapsen kehitystä, kunhan henkilökunnan riittävyys ryhmää kohden on suhteutettu oikein.

On tärkeää miettiä, millainen oppimisympäristö lapselle järjestetään. Hyvin suunnitellut toiminnot ja materiaalivalinnat sekä leikkiryhmien muodostaminen johtavat luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin. Lelujen ja materiaalien valinnassa tulee ottaa huomioon myös tuen tarpeessa olevat lapset. Lelujen ja toimintojen tulee olla riittävän haasteellisia, mutta kuitenkin sellaisia, että lapsi voi harjoitella yhteisleikkiä ja kokea onnistuvansa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 184–186.)

Lapselle tulee luoda sellainen ympäristö, jossa hän voi ohjata aikuisen kiinnostavien asioiden luo. Aikuinen valikoi ja vahvistaa vuorovaikutusta siten, että lapsi itse oivaltaa ja oppii. Tämä tuo lapselle onnistumisen iloa, ja rohkaisee lasta selviytymään myös itsenäisesti. (Launonen 2011, 24–252.)

Kielihäiriöiselle lapselle on tärkeää tarjota tarkoituksenmukaisia virikkeitä riittävästi. On kuitenkin huomioitava, ettei aistiärsykyttä ole liikaa. Värit ovat lapsille mieluisia, mutta tilan viihtyvyyttä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon, etteivät voimakkaat värit aiheuta levottomuutta. Lapsen on vaikea keskittyä olennaiseen, jos ympärillä

on liikaa ääniärsykyitä. Tilojen suunnittelussa tulee ottaa huomioon aikuisen mahdollisuus katsekontaktiin ja tukemiseen ilman jatkuvaa liikettä. On toivottavaa, että leikkiympäristön järjestystä ei muutettaisi, jotta lapsi kokisi tilan turvalliseksi, eikä energiaa kuluisi leikki-tavaroiden hakemiseen. Lasta helpottaa, jos tavaroiden paikat on nimetty ja merkitty kuvin. Kielihäiriöiselle tulee tarjota riittävästi selkeitä ikätasoon ja taitoihin sopivia leikki- ja opetusvälineitä. Niitä ei kuitenkaan saa olla esillä liikaa, jotta lapsi pystyisi keskittymään leikkiin pitkäjännitteisemmin. (Aro & Siiskonen 2003, 174.)

Jokainen lapsi kokee turvattomuutta, ellei hän voi ennakoida tulevia tapahtumia. Erityisesti stressin aiheuttama kortisolitaso nousee, jos muutokset tapahtuvat tutussa ympäristössä tai tärkeimmissä ihmissuhteissa. Siksi esimerkiksi leikkiympäristön muuttuminen lapsen poissa ollessa aiheuttaa turvattomuutta. Muuttuva leikkiympäristö ei myöskään talletu lapsen muistiin elämyksellisinä kokemuksina. (Helenius & Lummelahti, 2013.)

Kielihäiriöiselle lapselle päivittäin toistuva tuttu ja selkeä päivärytmi luovat turvallisuuden tunteet. Lapsi haluaa aina ennakoida tulevaa, jotta hän tuntisi hallitsevansa tilanteet. Toimintaa selkiyttämään voidaan käyttää kuvia, jotta myös kielihäiriöinen voi hahmottaa, mitä on tapahtumassa ja ketkä tulevassa tilanteessa ovat läsnä. Kyetäkseen toimimaan odotetulla tavalla täytyy ryhmässä olla selkeät säännöt, joita myös kielihäiriöinen pystyy noudattamaan. Jotta lapsi sisäistäisi säännöt, kasvattajien tulee yhdenmukaisesti vaatia sääntöjen noudattamista. (Aro & Siiskonen 2003, 168.)

Repo (2013, 167) näkee rajojen asettamisen erityisen tärkeäksi. Pedagogina kasvattajan tulee opettaa lapselle oikean ja väärän ymmärtämistä. Tämä asettaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle reunaehdot, joiden mukaan toimitaan. Kasvattajan on toimittava vuorovaikutuksessa siten, ettei lapsi koe pelkoa, vaan hän voi harjoitella ikätasolleen kuuluvia taitoja ja itsesäätelyä.

6.5 Kommunikoinnin tuki

Kielellisesti viivästyneelle lapselle kasvattajan antama tuki ja kannustus ovat tärkeitä vuorovaikutustilanteissa. Kielellisesti viivästyneen lapsen äännetietoisuus on kehittynyt heikommin, ja sen tähden systemaattinen äännetietoisuuden kehittäminen tulisi aloittaa ennen kouluikää. Sanaleikkien ja lorujen avulla lapsi oppii huomaamattaan äännteitä. Varsinainen äännteiden harjoittelu olisi hyvä toteuttaa kahdenkeskisissä tilanteissa, koska isossa ryhmässä kielellisesti pidemmällä olevat lapset ehtivät vastata kysymyksiin ennemmin kuin kielellisesti viivästynyt lapsi on ehtinyt tunnistamaan äännettä. Perushoitotilanteissa jutellen lapselle voi opettaa käsitteistöä. Lapselle luontaisissa tilanteissa kasvattaja kertoo tapahtumista käsitevarastoa kartuttaen. Lapsella voi olla vaikeuksia ohjeiden ymmärtämisessä, jos käsitevarasto on kovin pieni. Kasvattaja voikin käyttää helpompia kiertoilmauksia selventääkseen ohjeita. (Alijoki 2011, 78–82.)

Kannustava keskustelu auttaa Aron ja Siiskosen mukaan (2003, 165–173) lasta itse ratkaisemaan asioita eikä sanomaan vain sen, mitä ensin mieleen tulee. Kasvattajan tehtävä on johdattaa lasta ratkaisemaan asioita itse ja rohkaista lasta toimimaan toisten lasten kanssa. Yhdessä leikkiessään lapset perustelevat ja kertovat tapahtumien kulkua ja mallintaminen tapahtuu luonnostaan. Lyytinen ja Lautamo (2003, 211) ohjaavat kasvattajaa mallintamaan siten, että lapsi muuttaisi totuttuja leikkitaipojaan. Toisinaan suora kehoitus voi edesauttaa lasta käyttämään omaa mielikuviustaan.

Kielihäiriöisen lapsen on usein vaikea muuttaa toimintaansa. Opitut asiat saattavat unohtua tai niitä on vaikea soveltaa uudessa ympäristössä. Siksi ennakointi ja toimintavaiheiden kertaaminen on tärkeää. Kun aikuinen toistuvasti opettaa lapselle saman asian, lapsi alkaa luottamaan itseensä ja oppii uuden asian. Harjoittelemalla aidoissa tilanteissa tai leikkien avulla yleistetään jo opittu asia. Kertaus ja toisto auttavat lasta palauttamaan asiat mieleen ja tuottamaan sanoja. Aikuinen voi myös puhua ääneen päättelyään ja täten mallintaa ajattelua. Sarjoittaisia tapahtumia on hyvä selkeyttää kuvia käyttämällä. (Aro & Siiskonen 2003, 165–173.) Myös Turjan (2012, 52) mukaan on tärkeää, että lapsen, jolla on kommunikoinnin rajoitteita, osallisuutta tuetaan esinein, kuvin ja vaihtoehtoisin kommunikointitavoin. Näillä keinoin tuetaan lapsen muistia, ymmärrystä ja ilmaisua.

Adenius-Jokivuoren mukaan satujen ja tarinoiden kuunteleminen saattaa olla haasteellista, ellei kaikkea kuulemaansa ymmärrä, tai ei kykene seuraamaan tapahtumia. Siksi draamaa tai pöytäteatteria on hyvä käyttää tueksi. Tavoitteena on kuitenkin, että lapsi oppisi keskittymään sadun kuuntelemiseen. Aron ja Siiskosen (2003, 165–175) mukaan on tärkeää, että lapsella on samat tutut kirjat, koska ne lisäävät lapselle hallinnan tunnetta. Kirjoja valitessa tulee myös kiinnittää huomiota tarinan johdonmukaisuuteen ja kuvien selkeyteen. Myös lorujen, runojen ja riimien käyttö on innostavaa ja kehittää muistia sekä auttaa hahmottamaan puhetta mm. niissä toistuvan rytmisyyden perusteella (Adenius-Jokivuori, 2004, 203–204). Tämä auttaa myöhemmin lukemaan opettelemisessa. Päiväkodissa lauletaan ja lorutellaan päivittäin. On havaittu, että juuri kielenkehityksessä viivästyneet osallistuvat laulu-tuokioilla koko kehollaan musiikkiin. Musiikki ja laulaminen ovat merkityksellinen kielenkehityksen väline jo aivotutkimuksen perusteella (Ruokonen 2012, 125).

Pelit auttavat isompia lapsia kartuttamaan sanavarastoa, mutta pienten lasten kohdalla tulee varmistaa, että lapsi kykenee ymmärtämään ohjeet. Kohderyhmälle suunnatut tietokonepelit ovat kannustavia, koska palaute tulee välittömästi ja virheiden korjaamiseen tulee malli. Pelit kuitenkin lisäävät lapsen yksinäisyyttä. (Adenius-Jokivuori, 2004, 203–204.)

Lapsi aistii helposti aikuisen huolet ja kiireen ja syyllistää helposti itseään. Kiire vaikeuttaa kommunikointia lapsen ja aikuisen välillä. Aina ei tarvitse järjestää pelaa-mista tai muuta toimintaa lapsen kanssa, vaan pelkkä yhdessäolo ja oleilu ovat pa-rasta kommunikoinnin ja tunteiden jakamisen aikaa. (Pärkö 2004, 216)

Lasta ahdistaa, kun hänellä on vaikeuksia puheen ymmärtämisessä ja tuottami- sessa. Siksi on hyvä käyttää vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä puheen tu- eksi. Tällöin lapsi kokee olevansa tasa-arvoisessa asemassa vuorovaikutustilan- teessa. Kuvien avulla lapsi voi kysyä, vastata kysymyksiin ja tehdä aloitteita. Kuvien sijasta voi käyttää ensin esineitä, jos lapsella on vaikeuksia ymmärtää esineiden ja kuvien yhteys. Kun lapsi ymmärtää kuvan merkityksen, hänen on helpompi oppia myös viittoman ja kuvan merkityksen yhteys. (Ketonen, Palmfoth, Röman, Salmi & Joensuu 2003, 177–185.) Kuvien ja viittomien käyttö kielihäiriöiselle lapselle tulee- kin olla yksinkertaista, jotta lapsi varmasti ymmärtäisi sen merkityksen. Mielikuvan avulla lapsi voi uudessa tilanteessa palauttaa mieleen tietyn kuvan tai viittoman ja

sen merkityksen toimintaan. (Aro & Siiskonen 2003, 165–173.) Kuvien käyttö erilaisissa tilanteissa helpottaa kommunikointia. Kun käsitellään vaikeita tunteita, lapsen on helpompi ymmärtää kuvitettu viesti. Aikuinen voi piirtää paperille vaikka tikku-ukkoina esimerkiksi riitatilanteen ja piirtää rastin kuvan päälle. Tällöin lapsi ymmärtää kiellon näkömuistin kautta. (Pärkö 2004, 217.)

Jos puhe edistyy riittävästi, voi viittomien käytön jättää pois (Huuhtanen 2012, 28). Ketonen ym. (2003, 177–185) väittävät, että vaikka lapsen puheen tuottaminen ja kehittyminen edistyisivät, on kuitenkin hyvä jatkaa merkkien käyttöä. Lapsen on silloin turvallisempi olla vuorovaikutuksessa myös vieraassa tilanteessa. Kuvia ja viittomia käyttäessään kasvattaja hidastaa ja selkiyttää puhettaan luontevasti ja korostaa avainsanoja. Kuvien käyttö rytmittää puhetta ja tekee sen ymmärrettävämmäksi. Usean kuvan sarja auttaa käsittämään aikaa ja muodostaa käsityksen vasemmalta oikealle tapahtuvasta järjestyksestä. Sitä seuraamalla lapsi voi itsenäisesti siirtyä seuraavaan toimintaan, eikä lapsi turhaudu odottaessaan ohjeita, millä tavoin seuraavaksi tulisi toimia. Tämä auttaa myös luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. Kuvien avulla lapsi voi myös leikkiä ja pelata. (Ketonen ym. 2003, 177–185.)

Viittomien käyttö saattaa olla kasvattajalle ensin haasteellista. Lapsi ei välttämättä itse viito, mutta hän todennäköisesti ymmärtää tutuksi tulleita viittomia, ja niiden avulla kykenee myöhemminkin nimeämään sanallisesti esineitä ja tapahtumia. (Ketonen ym. 2003, 177–185.)

Tukiviittomien lisänä on aina käytettävä selkeää puhetta. Kun viittomia käytetään selkiyttämään puheessa olevia käsitteitä, kasvattajan puhe hidastuu ja yksinkertaistuu vaistomaisesti. Näin kielihäiriöisen lapsen on helpompi ymmärtää kuulemaansa. Tukiviittomat myös edistävät puheenkehitystä, ja niiden avulla puheyrityksiä on todettu syntyvän enemmän. (Huuhtanen 2012, 28.)

7 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Päiväkodeissa toimiva omahoitaja-malli on lapsen kiintymyssuhteelle merkittävä. Lapsi voi luottavaisesti aloittaa päivähoidon tietäen, että häntä varten on erityinen kasvattaja. Kielihäiriöisen lapsen omahoitaja on perehtynyt lapsen erityispiirteisiin ja –tarpeisiin. Pienryhmät muodostuvat tavallisesti omahoitajuuden perusteella. Kasvattajalle muodostuu omassa pienryhmässä luonteva rutiini käyttää mm. kuvia ja viittomia. On tärkeää, että saatuaan turvallisen alun päivähoidolle, pienryhmiä voidaan muodostaa myös lasten omien mieltymysten ja ystävyyssuhteiden perusteella. Kielihäiriöisen lapsen ystävyyssuhteiden muodostaminen vaatii usein kasvattajan apua.

Jos ryhmää ei ole jaettu pienryhmiin, kasvattajat havainnoivat helposti kokonaisuutta. Rauhalliselta näyttävä tilanne saattaa kätkeä sisälleen hiljaista syrjintää ja ulkopuolisuutta. Tutkimuksen tavoitteena oli **luoda pienryhmätoimintaa lapsiläh- töisemmäksi, jolloin lapset voivat valita leikkikaverinsa eri ikäryhmistä**. Käytin leikinohjaustaulua ja kuvia, joiden avulla myös kielihäiriöinen lapsi kykeni valitsemaan leikin ja ymmärsi, ketkä lapset ja aikuinen olivat pienryhmässä mukana.

On tärkeää, että ryhmässä toimivalla kasvattajalla on selkeä kuva tilanteesta. Tavoitteena oli **saada kasvattajat havainnoimaan pienryhmätilanteessa, miten kielihäiriöinen lapsi toimii vapaissa tilanteissa ja miten muut lapset kommunikoivat hänen kanssaan**. Tutkimuksellani selvitin, millä tavoin kasvattaja tukee kielihäiriöistä lasta sosiaalisissa suhteissa ja miten kasvattajan läsnäolo leikeissä vaikuttaa lasten vuorovaikutukseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, **millä tavoin kasvattaja voi kehittää toimintaansa, jotta kielihäiriöinen lapsi tulisi ymmärretyksi sosiaalisissa tilanteissa**.

Lapselle muodostuu sosiaalinen minä, kun hän saa kuulua johonkin ryhmään (Keltikangas- Järvinen 1994, 99). On kuitenkin huomioitava lapsen temperamenttierot. Kaikki lapset eivät ole sosiaalisesti aktiivisia ja kasvattajan tulee huomioida, ettei painosta lasta liikaa. Tavoitteenani oli **havaita syrjintä ja pyrkiä sen ehkäisemiseen vapaissa tilanteissa**. Kasvattajan tulee myös vastata lasten aloitteisiin ja toimia tulkkina kielihäiriöisen lapsen ja muiden lasten välillä.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset käsittelevät kielenkehityksessä viivästyneen lapsen toimijuutta lapselle ominaisissa, luonnollisissa toimissa. Näitä ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja taiteellinen kokeminen. Tutkimuksessa korostuu lapsen rooli leikki-tilanteissa ja kaverisuhteiden luominen.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Miten kasvattajan läsnäolo vaikuttaa kielihäiriöisen lapsen sosiaalisiin suhteisiin lapsen luonnollisissa toimissa?
- 2) Millä tavoin kasvattaja tukee kielihäiriöistä lasta vuorovaikutustilanteissa lapselle ominaisissa toimissa päiväkodissa?
- 3) Millä tavoin kasvattaja voi kehittää toimintaansa edesauttaakseen kielihäiriöisen lapsen sosiaalisia suhteita luonnollisissa toimissa?

8 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessani kielihäiriöisen lapsen sosiaalisista suhteista metodologiana on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, 157) mukaan kvalitatiivinen tutkimus on todellisen elämisen kuvaamista, jossa kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti. Tutkijan arvot ja olemassa oleva tieto vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Hirsjärvestä, Remeksestä ja Sajavaarasta poiketen Metsämuuronen (2008, 14) toteaa kvalitatiivisen tutkimusotteen soveltuvan yksittäisten toimijoiden tarkasteluun ja heidän toimintansa merkityksellisyyden arvioimiseen tietyssä kohteessa. Tutkimustapa soveltuu hyvin tarkasteltaessa tapahtumia yksityiskohtaisesti luonnollisissa tilanteissa.

Metsämuuronen pilkkoo kokonaisuuden laadullisessa tutkimuksessa osiin. Osia ja yksityiskohtia tutkimalla löydetään toiminnalle syy ja yksittäisen toimijan toiminnan merkitys vaikuttaa seuraukseen. Omassa tutkimuksessani olen sisäistänyt juuri Metsämuuronen näkemyksen. Kiinnitin huomiota kasvattajan interventioon lapsille luontaisissa toiminnoissa, kuten leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen ja tieteellinen kokeminen. Tutkimusaineiston keruussa käytin itsereflektiota, jolloin kasvattajat pohtivat omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia kielihäiriöisen lapsen kaverisuhteisiin. Tällöin tutkimuksellani pyrin myös vaikuttamaan kasvattajiin. Itsereflektion, videotallennuksien katsomisen ja haastattelun avulla pyrin valtaistamaan kasvattajat huomioimaan entistä paremmin kielihäiriöiset lapset. Samalla sain tärkeää tietoa tutkimustani ajatellen; mitkä ympäristövaikutukset tai kasvattajan väliintulot edistävät tai ehkäisevät kielellisesti viivästyneen lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista. Tutkimustapa täyttää toimintatutkimuksen kriteerin, jolloin pyrkimyksenä on muuttaa tai kehittää käytössä olevaa toimintatapaa (Metsämuuronen 2008, 29).

8.1 Toimintatutkimuksellinen näkökulma opinnäytetyössäni

Toimintatutkimuksen tavoitteena on kehittää olemassa olevaa toimintaa. Se voi olla työn kehittämistä yksilön näkökulmasta, mutta tutkimuksen onnistumiseksi on otettava huomioon koko toimintaympäristö sekä siihen liittyvät toimijat ja organisaatio. Tutkimuksessa on merkittävää vuorovaikutus ja sosiaalisen toiminnan edistäminen.

Tarkoituksena on kehittää yhteistyötä sekä vahvistaa jokaisen toimijan luottamusta omiin kykyihinsä (empowerment). Tutkija on aktiivinen vaikuttaja, joka havaintojensa perusteella luo uutta tietoa ja teoriaa. Tutkimuksen kulku esitetäänkin usein subjektiivisesti kerronnallisena ilman passiivimuotoa. Aineiston analyysissä tutkijan oma ymmärrys ja tulkinta havainnoistaan ja kokemuksistaan on osana tutkimusaineistoa. Tätä ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Heikkinen 2010, 16–21.)

Heikkisen (2010, 27–36) mukaan tutkijan interventiosta on hyötyä hänelle itselleen sekä muille toimijoille. Tutkimuksessa saattaa paljastua rutiineiksi muodostuneita käytäntöjä, jotka eivät ole tarkoituksenmukaisia. Tutkija yhdistää tutkimuksessaan teorian ja käytännön, ja niihin pohjautuen pyrkii muutokseen. Toimintatutkimukseen osallistuvat toimijat ovat osallisina suunnittelussa, aineiston keruussa ja aineiston tulkinnassa. Omien työ- ja ajattelutapojen reflektointi, jossa toimija pohtii asioita toisesta näkökulmasta ja keskustelee niistä muiden kanssa, auttaa toimijaa oppimaan uutta. Reflektoiden syntyy väittämiä ja vastaväitteitä, joiden perusteella pyritään muuttamaan ja kehittämään tutkimusta. Tällöin tutkimuksesta syntyy prosessi, josta vähitellen syntyy uusi teoria.

Toimintatutkimuksen prosessissa olennaista on syklisyys. Toimintatutkimuksen sykli sisältää suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin sekä toteutuksen vaiheet. Suunnittelu on konstruoiva vaihe, joka tähtää tulevaisuuteen ja muutokseen. Suunnitelman pohjalta toteutetaan toimintaa. Rekonstruoivassa vaiheessa toimintaa havainnoidaan ja arvioidaan. Tämän reflektointivaiheen jälkeen aloitetaan uusi, korjaava suunnitelma. Tällöin alkaa toinen sykli, joka sisältää samat vaiheet kuin ensimmäinen. Syklin eri vaiheet muodostavat ensimmäisessä kappaleessa mainitsemani hermeneuttisen kehämallin. Sykli voi alkaa mistä vaiheesta tahansa, ja toimintatutkimusta onkin kritisoitu, voiko vaiheita erottaa toisistaan lainkaan. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 78–82.)

Opinnäytetyössäni toteutuivat toimintatutkimukselle ominaiset syklin vaiheet. Minulla oli aikaisempi kokemus ja ymmärrys kielihäiriöisten lasten kanssa toimimisesta. Opinnäytetyön tutkimuksessani suunnittelin toimintaa, jonka tavoitteena oli, että kielihäiriöinen lapsi saisi sosiaalisia kontakteja ja kaverisuhteita. Toiminnassa

tutkittiin, millä tavoin kasvattaja voi läsnäolollaan ja eri menetelmin auttaa kielihäiriöistä lasta kommunikoimaan, sekä millä tavoin hän voi kehittää omaa toimintaansa. Tutkimuksen tavoitteena oli rohkaista kasvattajia tukemaan kielihäiriöistä lasta myös vapaissa leikkitilanteissa ja käyttämään siinä eri menetelmiä.

Syklin aikana havainnoin kasvattajia ja lapsia eri menetelmin, kuten videoiden, haastattelujen ja toimijoiden itsereflektioiden avulla. Havaitsin syklin edetessä, että toimijat muuttivat toimintaansa omienkin havaintojensa ja itsereflektion perusteella. Omassa tutkimuksessani syntyi Heikkisen & Rovion ym. (2010, 87) mainitsema sivuspiraaleja. Tutkimuksen osana oli leikinohjaustaulu, leikkipuu, jonka käytöstä keskustelimme ja arvioimme jokaisen osallistujan kanssa. Koska leikkipuu oli käytössä lähes joka päivä, meidän täytyi kehittää sen käyttöä useaan kertaan jo ensimmäisen syklin aikana. Tästä muodostui ikään kuin sivuspiraali.

Tutkimuksessani oli kaksi sykliä, jotka toteutuivat eri leikkiympäristöissä sisällä ja ulkona. Tutkimuksen kannalta ensimmäisessä syklissä toteutui kehittämisen ymmärrys. Toisen syklin havainnointi ja arviointi toistivat samoja tuloksia kuin ensimmäinen. Ensimmäinen sykli oli myös aineistoltaan laajempi. Saturaatio eli kylläntymispiste saavutettiin melko nopeasti. Heikkisen, Rovion ym (2010, 80–82) mukaan toimintatutkimukselle ominaista on peräkkäisten syklien muodostama spiraali. Kuitenkin he pohtivat onko toimintatutkimuksessa edellytettävä syklien toistumista. Tärkeämpää on, että tutkijalla on tutkiva ote työhön, ja tutkimuksessa toteutuvat syklin neljä vaihetta. Pelkästään yhden syklin perusteella voidaan kehittää toimintaa ja tuottaa uutta tietoa.

8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellisessä tutkimustyössä on sääntöjä, joita tutkijan tulee noudattaa tutkimusta tehdessään. Tutkijan esiintuoma väite tulee arvioida yleispätevin kriteerein (universaalisuus), eikä tutkijan asema saa vaikuttaa tutkimustulosten tulkintaan. Tiedon tulee olla kansainvälisen tiedeyhteisön käytössä (yhteisöllisyys). Tutkijan oma ura tai arvovalta eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin (puolueettomuus). Tiedeyhteisö voi

kyseenalaistaa tutkimuksen (järjestelmällisen epäilyn periaate). (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2008, 21.)

Kun tutkija suunnittelee tieteellistä tutkimusta, täytyy tutkimuskysymykset miettiä tarkkaan, jotta ne olisivat tutkittavissa. On löydettävä tutkimuskohde ja aineistossa tarvittavat tiedonantajat. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, 25–27) mukaan tutkimuksen perustana täytyy olla eettisyys ja ihmisarvon kunnioittaminen. Tiedonantajilla tulee olla riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja vapaus valita haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkijan on hankittava tutkimusluvut ja suostumukset tutkimukseen osallistuvilta.

Tutkimuksessani hankin tutkimusluvut tutkimuksen kohteena olevan päiväkodin esimieheltä ja varhaiskasvatusjohtajalta. Päivähoitoryhmässä toimi neljä päivähoitajaa ja heistä jokainen suostui videokuvattavaksi, antamaan itsereflektion ja osallistumaan haastatteluihin. Tutkimukseni kohdistui 3–5 -vuotiaisiin päivähoitoryhmän lapsiin. Lähetin kirjallisen selvityksen lasten vanhemmille opinnäytetyön suunnitelmasta ja tutkimukseen käytettävistä menetelmistä (Liite 3). Sain suostumuksen myös lasten vanhemmilta.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, 26–27) mukaan on tärkeää, ettei tieteellistä tekstiä pyritä yleistämään tuloksia sepittelemällä tai havaintoja muokkaamalla. Raportoinnin tulee olla rehellistä ja tuoda julki myös tutkimuksen puutteet. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) näkevät raportoinnissa tärkeäksi kuvata laveasti tutkimusprosessi. Siinä näkyy mikä on tutkimuksen kohde ja miksi tutkimus on tutkijalle tärkeä. Tutkimuksen tiedonantajat ja tutkittavien määrä tulee näkyä raportista, mutta on eettisesti oikein kirjoittaa siten, ettei kenenkään tiedonantajan tai tutkittavan kohteen henkilöllisyys paljastu. Tutkimukseen käytetty aika ja tapa kerätä tietoa tulee näkyä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan tutkimuksen ongelmakohdat tai muut merkitykselliset havainnot tulee tuoda rehellisesti julki. Hyvä raportointi antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen validiteettia.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on aina eettisesti ongelmallinen. Tutkijan valintoihin vaikuttavat usein omat uskomukset, ja tutkimuksella pyritään päämäärätietoisesti osoittamaan ne todeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 67–68). Hirsjärven ja Hur-

meen (2001, 38–39) mukaan onkin tärkeää käyttää monia menetelmiä, jolloin saat-
taa syntyä erilaisia vastauksia. Tällöin saadaan laajempia näkökulmia, ja tutkijan on
perusteltava varmuutensa monia tutkimustuloksia analysoimalla. Käytin tutkimus-
menetelminä videokuvausta, kasvattajien itsereflektioita, yksilö- ja ryhmähaastatte-
luja ja tutkimuspäiväkirjaa.

Omassa tutkimuksessani kielenkehityksessä viivästyneiden lasten sosiaalisista
suhteista näkisin Tuomen ja Sarajärven (2009, 143–145) tavoin luotettavuutta lisää-
vän mikäli tutkimus voitaisiin toteuttaa triangulaationa. Tällöin tutkijoina olisi useita
havainnoijia, ja tietoa kerättäisiin monelta eri tiedonantajaryhmältä. Tein opinnäyte-
työn yksin, jolloin toimin ainoana havainnoijana. Havainnoin kielenkehityksessä vii-
västyneitä lapsia, joilta en pyrkinyt saamaan haastattelua, vaan käsitykseni perustui
heidän osallisuutensa havainnoimiseen. Warming (2010,64) epäilee voiko lasten
kokemuksia kuvata luotettavasti. Toisille lapsille ovat tärkeitä eri asiat kuin toisille.
Lasten kokemukset ja ajatukset muuttuvat jatkuvasti. Vaikka tieto on objektiivista ja
tuotettu tutkijan näkökulmasta, sillä on kuitenkin merkitystä.

9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KERUU

Tutkimukseni kasvattajien vaikutuksesta kielihäiriöisten lasten sosiaalisten suhteiden muodostumiseen luonnollisissa tilanteissa toteutin päiväkotiympäristössä. Muokkasin toimintaympäristöä, ja toimin sekä osallistujana että tutkijana. Tutkimustilanteessa oli neljä päivähoitajaa.

Tutkimuksessa oli mukana 3 - 6-vuotiaita tyttöjä ja poikia. Ryhmässä oli neljä kielihäiriöistä lasta, jotka olivat myös puheterapian asiakkaita. Tutkimuksessa kielihäiriöisten lasten ongelmat ilmenivät puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksina. Ryhmässä oli myös lapsia, joilla oli äännehäiriöitä. Yksilölliset erot olivat huomattavat.

Pienryhmät olivat muodostuneet omahoitajuuden perusteella, ja näin sen olevan osittain myös esteenä luontaisten kaverisuhteiden muodostumiselle varsinkin sisätiloissa. Ulkoillessa pienryhmät sekoittuivat, ja leikkitovereita löytyi eri pienryhmittä. Halusin sekoittaa pienryhmät vapaan toiminnan ajoiksi. Käytin apuna tekemääni leikkipuuta ja valokuvia.

Piirsin 50 cm x 50 cm kokoiselle fleksikappaleelle tammea muistuttavan puun. Laminoin neljä valokuvaa, jotka kuvasivat ulkotiloja, yläkerran leikkitilaa, alakerran leikkitilaa sekä paikkaa, jossa voi vapaasti tehdä kädentöitä. Laminoin jokaisen lapsen kasvokuvan, ja tein laminoidut kortit eri leikkivälineistä sekä kädentöiden mahdollisuuksista. Ruuvasin leikkipuuhun ruuvit, joihin voi kiinnittää kuvat leikkitiloista sekä ulkoilusta. Kiinnittäminen tapahtui helposti, ja kuvan voi tarvittaessa kääntää nurinpäin, mikäli kyseiseen kohteeseen ei voinut mennä. Jokaisen leikkipaikan ympärille ruuvasin paikat kasvattajan sekä seitsemän lapsen kuvalle. Leikkipuutaulun alaosassa oli ruuvit jokaisen lapsen kuvaa varten. Seuraavassa kappaleessa kerroin, miten leikkipuuta käytettiin.

Aamupalan jälkeen oli tapana pitää aamupiiri pienryhmittäin. Kaksi 3 - 4-vuotiaiden pienryhmää toimi yhteisessä aamupiirissä ja 5-vuotiaat omassaan. Aamupiirin jälkeen pienryhmittäin siirryttiin leikkipuulle. Kasvattaja ohjasi tilannetta. Lapset valitsivat leikkipaikan ja siirsivät siihen kuvansa. Kun seitsemän lapsen kuvat siirtyivät

toimintapaikan ympärille, siihen siirrettiin myös kasvattajan kuva. Lapset olivat inostuneita leikkipuun käytöstä. Vähitellen lapset alkoivat sopia kavereiden kanssa etukäteen, minne menisivät kunakin aamuna. Havaitsimme nopeasti kompastuskiiven leikkipuun käytössä. Erityisesti kielihäiriöisten lasten kohdalla tarvittiin paljon aikuisen ohjausta. Nämä lapset hakeutuivat toistuvasti kädentöihin pöydän ympärille. Aikuinen oli siinä jatkuvasti lähellä, ja lapsi koki selviytyvänsä tutussa tilanteessa, jossa ei tarvinnut luoda vuorovaikutussuhteita muiden lasten kanssa. Kasvattajan tuella myös kielihäiriöiset lapset ohjattiin hakeutumaan vapaisiin leikkitoimintoihin.

Tein kortit leikkivälineistä, jotta myös kielihäiriöisten olisi helpompi valita toimintansa. Kaikki lapset käyttivät kortteja innokkaasti. Kun lapset pohtivat, mitä tekisivät, usein kuului huudahdus: ”Kattotahan korteista!” Kun toimintapuun käyttö tuli tutuksi sekä kasvattajille että lapsille, ryhdyin toteuttamaan varsinaista tutkimusta.

9.1 Havainnointi

Havainnointi on laadullisessa tutkimuksessa yleinen tiedonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Vilka (2005, 119–122 ja 2006, 43–44) jakaa havainnoinnin ihmisten toiminnan tarkkailuun sekä osallistuvaan havainnointiin. Havainnointi tarkkaillen paljastaa, miten ihmiset toimivat, mitä he sanovat sekä miltä asiat näyttävät. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana ennalta sovitun ajanjakson pyrkien kehittämään esim. työyhteisön toimintatapoja ja yhteistyötä. Havainnointi perustuu ennalta suunniteltuun teoreettiseen näkökulmaan. Toiminnassa tavat ja hiljainen tieto siirtyy sukupolvelta toiselle. Osallistuva havainnointi sopii ennalta-arvaamattomien vuorovaikutussuhteiden tutkimiseen.

Vilkan (2006, 46–47) mukaan osallistuvalla havainnoinnilla ja aktivoivalla osallistuvalla havainnoinnilla on eroja. Osallistuva havainnointi pyrkii ymmärtämään, mutta aktivoiva osallistava menetelmä tähtää ymmärtämisen lisäksi muutokseen. Tutkimus toteutetaan vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, ja tutkimus on hyvin tilansidonnainen. Aktivoivaa osallistavaa menetelmää kutsutaan toimintatutkimukseksi.

Myös Tuomi ja Sajajärvi (2009, 81–83) jakavat havainnoinnin osallistuvaan ja osallistavaan menetelmään. Tutkija ei ole tullut opettamaan vaan oppimaan. Tutkija tutkii ihmisten kokemuksellista tietoa ja yhteistyöprosessin toimintaa. Omassa tutkimuksessa toteutuu Tuomen ja Sajajärven näkemys toimintatutkimuksellisesta muutoksesta. Tällöin muutos ei tapahdu pakottamalla vaan vuorovaikutuksella. Osallistavalle tutkimukselle on ominaista, että jokainen osallistuja on tärkeä, ja että heidän tietoaan arvostetaan. Asioihin on olemassa enemmän kuin yksi näkökulma.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81–83) ovat samaa mieltä Vilkan (2005, 120) kanssa siitä, ettei havainnointi yksinään ole riittävä tiedonhankintamenetelmä, vaan siihen on liitettävä esimerkiksi haastattelu. Näiden tiedonhankintamenetelmien analysointi on suuritöinen, mutta antaa paljon tietoa. Opinnäytetyön tutkimus toteutui videotallennuksin, haastatteluin ja itserefleksioina. Spontaanit keskustelut ja havainnoinnit kirjasin tutkimuspäiväkirjaan.

8.2 Videotallennukset

Merkittävin havainnointimenetelmä oli videointi. Kuvasin videolle lapselle luontaista toimintaa kiinnittäen erityisesti huomiota sosiaalisten suhteiden muodostumiseen sekä kasvattajan osuuteen tilanteessa. Videotallennuksia oli seitsemän, ja videotallennuksen kesto oli keskimäärin noin puoli tuntia. Viisi ensimmäistä kuvauskertaa tapahtui sisällä. Yhdellä kuvauskerralla päivähoitaja kuvasi, ja olin itse toimijana.

9.3 Itserefleksio, yksilö- ja ryhmähaastattelu

Videotallentamisen jälkeen osallisena ollut kasvattaja sai välittömästi täyttää itserefleksiokaavakkeen (Liite 1). Itserefleksio oli kyselylomake, jossa kasvattaja sai analysoida kirjallisesti omaa toimintaansa tutkimustilanteessa. Itserefleksio toteutettiin välittömästi toiminnan jälkeen. Huovisen ja Rovion (2008, 110) mukaan haastattelussa voi käyttää videoita tai muuta materiaaleja koetun palauttamiseksi mieleen.

Tutkimuksessani kasvattaja sai katsoa videotallennuksen lasten ulkoilun tai päiväunien aikana, ja sen jälkeen keskustelimme tilanteesta yksilöhaastattelun muodossa. Kasvattajalla oli tilaisuus arvioida omaa toimintaansa sekä lapsen toimijuutta pienryhmässä itsereflektion ja näkemänsä videotallennuksen pohjalta. Nauhoitin haastattelut puhelimen äänitystoiminnolla. Kasvattajien itsereflektioon ja yksilöhaastatteluun oli vaikea löytää sopivaa ajankohtaa.

Kun jokainen kasvattaja oli ollut mukana videotallennuksessa, tehnyt itsereflektion ja ollut haastateltavani, kokoonnuimme ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelu kesti noin 40 minuuttia. Nauhoitin sen puhelimella. Ryhmähaastattelussa kävimme läpi kuvaustilanteita, tukimenetelmiä ja arvioimme niiden tarpeellisuutta. Ryhmähaastattelun jälkeen toteutin toimintatutkimuksen toisen syklin.

Yksilö- ja ryhmähaastattelut etenivät teemahaastattelun tavoin, jolloin tutkijana olin rajoittanut aihepiirin, ja esitin sen perusteella kysymyksiä. Kysymykset perustuivat ennalta selviteltyihin oletuksiin, jotka olivat syntyneet tiedonhankinnan ja kontekstin perusteella. Kaikille haastateltaville oli sama teema-alue, mutta teemahaastattelun kysymykset eivät olleet kovin tarkkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Ryhmähaastattelu sisälsi avoimen haastattelun tunnuspiirteitä. Tällöin haastattelijana tein lisäkysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella, ja pyrin siten syventämään vastauksia (Huovinen & Rovio 2008, 110). Hirsjärven ja Hurmen (2001, 61) mukaan ryhmähaastattelu sopii silloin, kun halutaan löytää jokin yhteinen menetelmä ryhmän sisällä. Ryhmäkeskusteluissa kasvattajat keskustelivat paljon tuen merkityksestä ja tukimenetelmistä sekä tutkimuksen myötä tulleista uusista ajatuksista.

Itsereflektiokaavakkeella sain selkeät vastaukset tutkimuskysymyksiini. Kasvattajat antoivat vastauksensa subjektiivisen kokemuksen perusteella. Haastatteluissa kasvattajat reflektoivat laajemmin toimintaansa, jolloin heidän subjektiivinen kasvatus-tietoisuutensa paljastui. Manenin (2006, 63) mukaan hermeneuttinen haastattelu osallistaa haastateltavat tutkimushankkeeseen. Tutkijat yrittävät empaattisesti ymmärtää tutkimuksessa ilmeneviä monimutkaisia suhteita (Stake 1995, 37–39).

9.4 Tutkimuspäiväkirja

Toimintatutkimuksessa tutkija saattaa kommunikoida tutkittavien kanssa päivittäin. Hän tekee havaintoja ja rakentaa mielessään tutkimuksen kulkua. Keskusteluissa tutkija huomioi osallistujien mielipiteet. Tutkija saattaa myös tehdä johtopäätöksiä joidenkin säännönmukaisuuksien ja lainalaisuuksien mukaan. Olisi tärkeää koota havainnot, ajatukset ja johtopäätökset tutkimuspäiväkirjaan. Tutkimuspäiväkirjan avulla aineiston kuvaileminen ja luokittelu sekä analyysi ja tulkinta etenevät loimitain. (Huovinen & Rovio, 2008, 106–109.)

Päivän aikana ei ollut aikaa kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaa. Kotimatalla ehdin analysoida ja tulkita päivän tapahtumia ja kasvattajien kanssa käytyjä keskusteluja, joten kirjaaminen olisi ollut omaa tulkintaani tapahtumista. Kirjoitin kuitenkin joitain havaintoja ympäristöstä sekä mieleenpainuvia kommentteja ja keskusteluja, jotka olivat merkittäviä tutkimuksen kannalta. Kasvattajien kanssa käydyt keskustelut olivat päivittäin hyvin samanlaisia kuin yksilö- ja ryhmähaastatteluissakin.

9.5 Aineiston purkaminen ja analyysi

Sisällönanalyysissä on tärkeää rajata alue, jota tutkitaan. Tämän pitää olla samassa linjassa tutkijan kiinnostuksen ja tutkimusongelman kanssa. Tutkittava alue on käytävä tarkasti läpi. Sisällönanalyysissä saattaa nousta uusia kiinnostavia asioita, joita ei kuitenkaan kannata ryhtyä tutkimaan. Kun päätös tutkittavasta alueesta on tehty, on vuorossa aineiston litterointi. (Tuomi & Sajajärvi 2009, 92.)

Tutkimustyössäni purin videotallennukset ja haastattelut kirjalliseen muotoon mahdollisimman nopeasti. Kirjoitin puheenvuorot sanasta sanaan, kuvasin tunnetiloja ja ympäristöä. Käytin litteroidussa tekstissä lyhenteitä KV1, KV2 jne tarkoittamaan kielihäiriöistä lasta. K1, K2 jne tarkoitti kasvattajaa sekä L1, L2 jne normaalisti kehittynyttä lasta. Jätin litteroimatta tapahtumia ja puheenvuoroja, jotka olivat tutkimuksen kannalta merkityksettömiä. Litteroitua tekstiä oli kolmekymmentä sivua. Litteroinnin jälkeen hävitin nauhoitukset. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä etsitään litteroinnin jälkeen tekstistä pelkistetyt ilmaukset ja kootaan ne luokitellen osiin. Osia

yhdistellen muodostuu tutkimuksen tulokset ja niistä syntyvät johtopäätökset. (Tuomi & Sajajärvi 2009, 109.).

Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 144) neuvoa, jaoin aineiston osiin, luokkiin. Näitä luokkia yhdistelemällä etenin synteisiin, kokonaisuuteen ja sen tulkintaan. Luin literoitua tekstiä ja itsereflektioita moneen kertaan, ja tein marginaaliin kynällä merkintöjä käyttäen avainsanoja. Ensin asetin itse avainsanoja teorian käsitteistön perusteella, mutta huomasin, että tekstistä nousseiden avainsanojen käyttö oli helpompaa, ja niistä oli loogista kerätä tietoa asettamieni avainsanojen alle. Tämän jälkeen kirjoitin lainauksia ja päätelmiä näiden teemojen alle. Tutkittava aineisto pieneni huomattavasti. Luokiteltua aineistoa tutkien ja asioita yhdistelemällä ymmärsin tapahtumien kulkua ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Koska tutkimuskysymysten vastauksiin vaikuttaa ympäristö, sosiaaliset suhteet ja tutkittavien persoonallisuus, on mahdotonta löytää pelkistettyä menetelmää lasten sosiaalisten suhteiden kehittämiseen.

10 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa kerron opinnäytetyön tutkimustuloksista. Kuvailen ensin havainnointejani, joita tein videotallennusten ja tutkimuspäiväkirjan perusteella. Kuvailun ja lainausten perusteella lukija ymmärtää, mihin perustan tulkintani. Aineiston kuvailun lomassa analysoin omalla ymmärryksellä tilanteita ja kasvattajan toimintaa kielihäiriöisen kanssa. Itsereflektiolomakkeiden ja haastatteluiden tulokset olivat helpommin tulkittavissa. Lopuksi kokoan tutkimusaineistosta vastauksia taulukkoon, ja tulkiten niitä vastaten tutkimuskysymyksiin. Käytän tutkimustuloksia analysoidessani puheterapeutti Sanna Parkkisen (2015) haastattelua vuoropuheluna tutkimustulosten kanssa.

10.1 ”Luulin sanoittavani”

Arjen tilanteissa kasvattaja saattaa olla erilaisten tilanteiden keskiössä samanaikaisesti. Tällöin häneltä saattaa jäädä monia asioita huomaamatta. Tallentaminen saattaakin paljastaa sellaisia asioita, joista kasvattaja ei ollut lainkaan tietoinen. (Korkeamäki 2011, 45).

Kävimme yksilohaastattelussa läpi tilannetta, jossa keilailutilanteessa oli mukana kielihäiriöinen lapsi. Videotallennuksesta näimme, että kasvattaja oli koko olemuksellaan mukana ja auttoi lasta toimimaan fyysisesti. Kielellisesti kasvattaja toisti pelkästään kielihäiriöisen lyhyet huudahdukset, kuten ”jes” ja ”paljon”. Muutoin kielellinen tuki jäi vähäiseksi. Haastattelussa kävi ilmi, että kasvattaja oletti sanoittaneensa ja rikastuttaneensa leikkiä monisanaisesti. Videotallennuksen katsottuaan kasvattaja hämmästyí, miten vähäsanaisesti hän tuki lasta.

Kyllä on todella silmiä avaavaa. En oo edes ajatellu... ehkä siihen rupiaa kiinnittämähän huomiota, kun sen näköö näin...toivottavasti. Ja jotenki tuloo luontevasti... ku ajatteloo, jotta pitää puhua sillä lailla selektiästi, niin ehkä sitte vähenöö ne sanat sen myötä.(K1.)

Puheterapeutti Sanna Parkkisen (2015) mukaan lapsi, jolla on kielenkehityksen viive tai erityisvaikeus, tarvitsee kasvattajan mallintamaan keskeneräisiä ilmauksia, jotta lapsi voisi olla osallinen ja tasavertainen leikkitovereidensa kanssa.

Videotallenteissa ilmeni myös tilanteita, joissa kasvattajat olivat aktiivisesti mukana lasten leikeissä. He johtivat puhetta, toivat uusia ideoita ja toistivat ohjeet selkeästi. Leikkitilanne eteni tällöin selkeästi ja rauhallisesti, ja kasvattajat ohjasivat lapsia vuorotteluun. Näissä tilanteissa korostui aikuisjohtoisuus, ja kielihäiriöisen lapsen heikko ehdotus saattoi jäädä huomiotta.

Leikki oli jatkunut pitkään kasvattajan ohjaamana. Kasvattaja toi leikkiin paljon uusia ideoita. Aiemmin leikissä oli käyty uimassa rannalla, ja kielihäiriöinen lapsi ehdotti samantapaisen leikin jatkumista: ”Mihin me nyt ajetaan? Me mennään nyt uureen uimahalliin. Kokka mun vuolo ajaa?” Kasvattaja ei vastannut, vaan ehdotti hakemaan nukkevauvan ja turvaistuimen mukaan, ja lapset toimivat ohjatusti. Seuraavaksi kasvattaja ohjasi kielihäiriöisen lapsen auton ohjaajaksi ja totesi, että nyt menimme mummillemme. Hän kysyi lapsilta, mitä he veivät lahjaksi mummillemme äitienpäivänä. ”En kaunu”, vastasi kielihäiriöinen lapsi. Näytti siltä, että hänellä oli aivan erilainen leikin kulku mielessä kuin kasvattajalla. Kun kasvattaja kysyi, mitä lapset aikovat laulaa mummillemme, kun eilen oli äitienpäivä, kielihäiriöinen lapsi lähtee autosta ja vastaa: ”Ittu taala autotta. Olota titte.” (Videotallennus.)

Toisinaan videotallenteissa kasvattajat keskustelivat luonnollisesti kielihäiriöisen lapsen kanssa, ja käsitteet avautuivat kuin itsestään. Esimerkiksi kun kielihäiriöinen lapsi totesi eräässä leikkitilanteessa: ”Meidän koti on kaukana”, kasvattaja kysäisi heti perään: ”Onko sinne pitkä matka?”

10.2 Konfliktit

Jos pienryhmässä on useampi erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi, riski konfliktiin kasvaa. Kun kasvattaja keskittyy toiseen tuen tarpeessa olevaan lapseen, saattaa konflikti syntyä kasvattajan huomaamatta. Tutkimuksessa oli tilanne, jossa pienryhmässä oli kolme kielellisesti viivästynyttä lasta. Kaksi heistä pelasi muistipeliä kasvattajan kanssa, ja kasvattaja keskittyi nimeämiseen ja vuorottelun ohjaamiseen.

Lähistöllä rauhallisesti edennyt junaleikki muuttui salamannopeasti kärsirysiksi ja itkuksi. Koska kasvattaja ei ollut seuraamassa junaleikkiä, hänellä ei ollut tietoa, mikä johti konfliktiin. Kielihäiriöinen lapsi ei kyennyt suuttumukseltaan millään tavoin kertomaan tilanteesta. Leikkitoveri

itki eikä kyennyt kertomaan tilanteesta, koska hän oli nuorempi, eikä vielä sen vuoksi osannut kertoa tilanteesta. Kasvattaja ryhtyi selvittämään tilannetta arvailujen varassa. Kielihäiriöinen lapsi huusi kovalla äänellä: ”Pois”. Kielihäiriöisellä lapsella oli poskessaan raapaisujäljet, ja kasvattaja kysyi, oliko leikkitoveri raapaissut häntä. Kielihäiriöinen lapsi pyöritti päätään, vaikka ilmeisesti näin oli käynyt. Kasvattaja kehotti kumpaakin lasta pyytämään anteeksi ja jatkamaan leikkiä. Tottuneesti lapset halasivat ja pyysivät anteeksi, mutta välittömästi sen jälkeen kielihäiriöinen lapsi alkoi paiskomaan junaradan osia ja sanoi: ”Juna rikki”. Kasvattaja keräsi kaikki veturit ja vaunut syliinsä ja pyysi leikkitovereita vuorotellen valitsemaan veturin ja vaunun. Silloin riita unohtui ja leikki jatkui. (Videotallennus.)

Mielestäni kumpikaan lapsista ei tullut ymmärretyksi. Tilanne saatiin ohitettua, mutta kielihäiriöisen lapsen turhautumiseen johtavat syyt jäivät selvittämättä. Muistipeliä pelanneet kielihäiriöiset lapset joutuivat odottamaan liian kauan aikuista. He istuivat pöydässä ja huusivat kasvattajan nimeä. ”Tulen ihan pian”, vastasi kasvattaja. Kun kasvattaja palasi pelaamaan pöydän ääreen, hän kysyi: ”Kenen vuoro?” Kuka voi muistaa, kenen vuoro, jos on joutunut odottamaan pelin jatkumista kymmenen minuuttia?

10.3 Odottaminen ja turhautuminen

Edellisessä luvussa kerroin konfliktitilanteesta, jossa kielihäiriöiset lapset joutuivat odottamaan oman toiminnan jatkumista liian kauan. He odottivat muistipelin jatkumista uskollisesti, mutta intohimo pelaamiseen oli sammunut, eivätkä lapset enää pystyneet keskittymään vuorotteluun ja hahmottamiseen.

Kasvattajina huomaamme usein, miten tarpeeton odottaminen siirtymätilanteessa turhauttaa erityisesti kielihäiriöistä lasta. Tutkimuksessani tein huomion, miten helposti kasvattajina kehotamme kielihäiriöistä odottamaan myös leikkitilanteessa. Odottaminen korostuu, koska lapsi ei keksi itsenäisesti korvaavaa tekemistä odotusajalle.

Leikissä oli seitsemän lasta, ja he olivat rakentaneet kaksi majaa. Osa lapsista rakensi kauppaleikkiä, ja kielellisesti viivästynyt otti lompakon ja lähti leikkitoverin kanssa kauppaan. Myös muita lapsia oli menossa kauppaan. Kasvattaja kertoi, ettei kauppa ole vielä valmis ja pitää odottaa. Muut lapset lähtivät jatkamaan omia leikkejään, mutta kielellisesti

viivästynyt seisahtui sijoilleen odottamaan. Tällä kertaa kasvattaja ohjasi lapsen majaleikkiin, mutta sielläkin lapsi keskittyi vain odottamiseen.(Videotallennus.)

Vastaavanlaisissa tilanteissa lapsi usein turhautuu. Turhautuminen ilmenee yksilöllisesti. Toinen sulkeutuu ja jää tuijottamaan, kun taas toinen saattaa ryhtyä heittelemään tavaroita. Kielihäiriöiselle lapselle epätietoisuus asioiden etenemisestä aiheuttaa stressiä. Epätietoisuus horjuttaa itseluottamusta, ja kynnys osallistumiseen nousee. Yhdessä videotallenteessa ilmeni myös, miten normaalisti kehittynyt lapsi kyllästyi odottamaan, että kielihäiriöinen lapsi sai toteutettua haluamansa toiminnan.

Kioskissa normaalisti kehittynyt lapsi myi hiekkakakkuja. Kielihäiriöinen lapsi meni ostamaan, mutta ei kyennyt sanomaan mitään. Kasvattaja kysyi haluaisiko hän ostaa, onko rahaa jne, mutta kielihäiriöinen käänsi selkänsä ja lähti pois poissaolevana. Kasvattaja mainitsi monta kertaa lapsen nimen ja neuvoi mistä saa rahaa, ja miten täytyy toimia. Kun kielihäiriöinen palasi kioskiin, toinen lapsi totesi: ”Mitä ostaisit?” ja lähti pois.(Videotallennus.)

10.4 Sosiaaliset suhteet ja syrjintä

Seuraavassa esimerkissä kerron isompien lasten vaatekauppaleikistä, jossa oli mukana kielihäiriöinen lapsi.

Esimerkkitalanteessa kasvattaja on mukana leikissä tarpeen tullen, ja juttelee kielihäiriöisen lapsen kanssa luontevasti. Hän käyttää huomaamattaan käsitteitä.

Leikissä oli pari vaatekauppaa, joista toinen oli kielihäiriöisen lapsen perustama. Kasvattaja oli leikissä mukana ja sovitteli vaatteita. Mekko nousi kasvattajalle vain polviin saakka ja hän kysyi:

” Voinko minä ostaa tämän?”

Kielihäiriöinen lapsi: ”Voit. Se maksaa vain kymppiä.”

Kasvattaja: ”Mutta kun tämä ei mahdu minulle. Olisiko yhtään suurempaa?”

Kielihäiriöinen lapsi: ” Ainaki mekkoja olis jossain täällä ...isoja mekkoja.” (Hän sivelee tukkaa hermostuneena). ”Mutta mä en tiä.”

Keskusteluun liittyivät muutkin lapset ja halusivat tarjota kasvattajille mekkoja. Kasvattaja sovittelee ja kielihäiriöinen lapsi kuljeskelee mukana. Hän löytää kauniin mekon, jolloin eräs lapsista tempaisee mekon hänen käsistään ja kommentaa: ”Tämä menöö nyt myyntihin. Tämä menöö nyt myyntihin.”

Kielihäiriöinen lapsi etsi kaapista lisää mekkoja ja huudahti: ” Täällä on kuinka kaunis.” Kukaan ei kiinnittänyt huomiota häneen, vaan olivat keskenään ostoksilla kielihäiriöisen kaupassa.

Leikki jatkui ja juhlat olivat tulossa. Kielihäiriöisellä lapsella ei ollut mekkoa juhliin, joten kasvattaja rohkaisi häntä ostamaan mekon.

Kasvattaja: ” Olisiko tuo mekko täydellinen sinulle?”

Eräs lapsi nappasi mekon ja totesi ” Tää pitäis panna vähä niinku myyntiin. Hintalappukin on jo.” Kielihäiriöinen lapsi ei saanut sovittaa mekkoa. Hän haroi tukkaansa: ”Mutta minkä mä voisin ottaa näistä? Ottaisin tän.”

Lapsi, joka ei halunnut myydä mekkoa, sanoi, ettei kielihäiriöinen lapsi voi ostaa mekkoa, koska on myyjä. Kasvattaja selitti, että myös myyjä voi ostaa mekon.

Kielihäiriöinen lapsi innostui: ” Mä voisin sovittaa mun kaupassani.”

Kun hän sovitti mekkoa, lapsi, joka ei halunnut myydä mekkoa tiuskaisi ettei kaupassa saa pukea.

”Tää on sovituskoppi”, vastasi kielihäiriöinen lapsi.(Videotallennus.)

Kasvattaja koki leikkitilanteen onnistuneeksi. Alussa hänen oli pitänyt ohjata lapsia hyväksymään kielihäiriöinen lapsi tasavertaisena leikkitoverina, jonka kaupasta voi myös ostaa, eikä pelkästään napata vaatteita noteeraamatta häntä ollenkaan. Kasvattaja koki myös sanoittaneensa toimintaa koko ajan, koska puhuu muutoinkin paljon. Kun leikki eteni tasavertaisesti, kasvattaja poistui ” nukkumaan”.

Videotallennusta analysoidessani havaitsin, että ilman aikuisen ohjausta kielihäiriöinen lapsi tuli helposti syrjityksi. Hän sai olla mukana leikissä, mutta hänen osallisuutensa ei toteutunut. Kukaan ei ollut kiinnostunut hänen mielipiteistään, eikä kukaan antanut hänelle lasten kesken rooleja. Mekon hankkimisessa joku lapsista keksi jatkuvasti esteitä.

Seuraavassa kuvailen 4 – 5-vuotiaiden leikkitilanteesta, jossa oli seitsemän lasta. Vanhimmat lapset hyväksyivät kielihäiriöisen lapsen mukaan leikkitilanteeseen. Leikki oli laajalla alueella, joten kielihäiriöinen pystyi leikissä toteuttamaan itseään häiritsemättä isompien leikkiä. Hän sai käyttää toverinsa kanssa isompien tekemää rataa. Kaikki kulkivat yhdessä radalla. Kun isommat lapset asettuivat uimapaikalle keskenään, kielihäiriöistä lasta ei tiiviiseen leikkitilanteeseen enää hyväksytty.

Lapset olivat tehneet tuoleista ratoja. Lattialla oli erivärisiä kankaita, jotka symboloivat maata ja vettä. Lapset olivat eläinten roolissa. Leikki

oli jo alkanut, kun kielihäiriöinen lapsi halusi leikkitoverinsa kanssa mukaan. Kasvattaja oli läsnä rauhallisesti koko leikin ajan. Hän ennakoi ja ohjasi varovasti tilanteita. Hän seurasi lasten leikkiä, mutta puuttui siihen vain tarvittaessa. Kun kielihäiriöinen karjui leikissä, muut leikkijät sanoivat: ”Älkää karjuko!” Lasten kehoituksesta karjuminen loppui heti. Näytti siltä, että kielihäiriöinen sai olla leikissä mukana kuten muutkin. Leikin jatkuessa muut lapset olivat sinisellä kankaalla. Kun kielihäiriöinen ystävänsä kanssa meni kankaalle, kielihäiriöiselle sanottiin: ”Sä uppoot, ku sä et osaa uida, ku tää on vettä. Sä voit mennä pois. Mee pois!”. Kasvattaja sanoi, että kaikki voivat uida, jolloin kielihäiriöinen hyppäsi kerran kankaalle. Sen jälkeen hän sanoi ystävälleen: ”Mennään takaisin. Lisääki.” Ystävykset kulkivat nauraen penkillä, eikä sanoja tarvittu. Välillä he menivät yhdessä peiton alle. Juttelu oli lyhyttä: ”Peiton alle menee. Saako nukkua?” Ystävyksillä oli vähäpuheinen pitkäkestoinen leikki, mutta kun he aikoivat mennä uudestaan uimaan, muut lapset sanoivat sen olevan myrkkylampi. (Videotallennus.)

Edellisessä esimerkkitilanteessa tilanteen pelasti leikkitoveri, jonka kanssa kielihäiriöinen lapsi siirtyi jatkamaan leikkiä tuoleista tehdylle radalle sekä kankaille, jotka nämä lapset tulkitsivat sängyiksi.

Seuraavassa esimerkissä kerron tilanteesta, jossa kielihäiriöinen lapsi sai olla koko ajan mukana, mutta tilanne ei ollut täysin tasa-arvoinen. Leikkitilanteessa ei ollut kasvattajaa mukana.

Kielihäiriöinen lapsi rakenteli yksin prinsessalinnaa ja jutteli yksikseen. Paikalle tuli kaksi muuta lasta. Kielihäiriöinen lapsi kysyi, mitä muut lapset haluavat olla. Hän itse voisi vain rakentaa linnaa. Lapset siirsivät prinsessat ja hepat pois linnan läheltä ja leikkivät. Kun kielihäiriöinen lapsi sai linnan valmiiksi, hän pyysi päästä mukaan leikkiin. Toinen lapsista sanoi: ”Voisikö rakentaa rappuset, että Tuhkimo pääsis kiipeämään?” ”No niin. Rakenna rappuset”, sanoo toinen lapsi. Rappusten rakentaminen oli hankalaa ja lapset tekivät sen yhdessä. Kielihäiriöinen lapsi kysyi aina: ”Sopisiko tämä...” ja ”Voisiko tämä...”, johon lapset vastaavat: ”Olisiko kuitenkin viisainta...” tai jättävät huomioimatta kokonaan ehdotuksen. Leikki jatkuu yhdessä, mutta prinsessat ja vaunut olivat koko ajan kielihäiriöisen lapsen ulottumattomissa. Kielihäiriöisen rooli oli rakentaa linnaa jatkuvasti. (Videotallennus.)

Edellisenkaltaiset esimerkit paljastavat, millä tavoin muut lapset suhtautuvat lapseen, jolla on kielellisiä ongelmia. Ryhmässä he saavat helposti huonoimmat roolit, eikä heidän ehdotuksiaan noteerata. Kasvattajalta vaaditaan erityistä taitoa ja sensitiivisyyttä, jotta hän luo tilanteen, jossa kielihäiriöinen lapsi on tärkeä leikin jäsen, eikä mukana vain aikuisen kehoituksesta.

Tutkimuksen edetessä kasvattajan ja kielihäiriöisen lapsen persoonallisuuden piirteet korostuivat. Videotallennuksia litteroidessa tein havaintoja, joita en arjessa ollut huomannut. Kasvattajat ohjasivat omalla persoonallisella tavallaan lapsia ja auttoivat heitä muodostamaan kaverisuhteita. Kasvattaja saattoi olla taitava ennakoimaan tilanteita. Vaikka hän ei ohjannut kielihäiriöistä lasta kielellisesti, hän mahdollisti kielihäiriöisen lapsen oman toimijuuden lapsiryhmässä olemalla jatkuvasti leikissä läsnä. Hän saattoi johdatella taitavasti muita lapsia ottamaan kielihäiriöisen mukaan leikkiin. Toinen kasvattaja saattoi mallintaa taitavasti kielihäiriöisen puhetta, ja toimi jatkuvasti tulkkina ja leikin rikastuttajana. Tällöin kielihäiriöinen lapsi toimi tavallaan aikuisen kautta. Leikki eteni, ja muut lapset nauttivat aikuisen läsnäolosta. Aikuisen läsnäolo leikissä merkitsee lapselle paljon. Yksi kasvattaja kertoikin, että paras tapa saada kielihäiriöiselle lapselle leikkitoveri on ryhtyä antaumuksella leikkimään hänen kanssaan. Pian toiset lapset kiinnostuvat ja haluavat mukaan leikkiin. Kasvattaja voi siirtyä vähitellen pienempään rooliin leikissä. Myös muut kasvattajat myönsivät aikuisen läsnäolon tärkeäksi.

Olokohon ny sitte mikä kehitysviivästymä tahansa, niin kyllä se leikki niinku jatkuu ja kestää paljo kauemmin, kun siinä on aikuunen niinku siinä paikkaa, ku tuloo tunne, että leikki tökkii, niin se aikuunen voi viedä sitä jollaki tapaa eteheppäin. (K3.)

Kielihäiriöisten lasten vaikeudet ovat erilaisia, ja tuen tarpeet poikkeavat toisistaan. Lasten persoonallisuus ja temperamentti vaikuttaa siihen, miten aktiivisesti he haluavat sosiaalista kanssakäymistä.

10.5 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa esitän tutkimusaineistosta kokoamiani tuloksia taulukoiden avulla. Taulukoiden tulokset ovat koonteja litteroidusta tekstistä sekä haastattelulomakkeista. Koonnit on ryhmitelty tutkimuskysymysten mukaan.

Taulukko 1. Miten kasvattajan läsnäolo vaikuttaa kielihäiriöisen lapsen sosiaalisiin suhteisiin lapsen luonnollisissa toimissa?

Havainnointi (Videotallennukset ym)	Itsereflektio	Haastattelut
<ul style="list-style-type: none"> • rauhallinen kasvattaja luo sopuisan leikkiympäristön ja johdattaa eleillään ja toiminnallaan lapsia leikkimään yhdessä • ennakoi konflikteja ja ohjaa leikkiä toiseen suuntaan • sanoittaa kielihäiriöisen aloitteita ja toiveita muille lapsille • kertoo kielihäiriöiselle leikin kulkua • vahvistaa ja mallintaa kielihäiriöisen puhetta • puuttuu ristiriitatilanteisiin ja syrjintään 	<ul style="list-style-type: none"> • rauhoittaa tilanteita • toimintaa voi ohjata haluttuun suuntaan lapsen huomaamatta • kaikki lapset ottivat kontaktin "lähinnä tilanteissa, joissa kielihäiriöinen lapsi ei ollut tervetullut leikkiin" • auttaa lasta tasapuolisemmin osallistumaan leikkiin • ehkäisee konflikteja tai niihin puuttuminen tapahtuu nopeammin 	<ul style="list-style-type: none"> • rauhoittaa tilanteita • kielihäiriöinen lapsi hakee "häätäpuheellaan" ja ilmeellään apua • leikki kestää kauemmin ja kasvattaja voi ohjata sitä eteenpäin • Kasvattaja estää syrjimisen, mutta puuttuu myös, jos kielihäiriöinen häiritsee leikkiä • väkisin ei voi pakottaa leikkimään toisen lapsen kanssa, mutta kasvattaja voi johdatella löytämään oman kaverin • jos kasvattaja laittaa kielihäiriöisen toisten leikkiin, vaikka he eivät halua, leikki loppuu ja kielihäiriöinen kokee olevansa entistä syrjitympi • lapset opettavat toinen toistansa, joten ei ole tarpeellista puuttua aina

Repon (2013, 120–121) mukaan kasvattajan tulee olla vahvasti läsnä leikissä ohjaamassa kielihäiriöistä lasta. Tutkimustuloksissa näkyi, miten kasvattaja läsnäolollaan rauhoitti leikkitilannetta. Leikki oli pitkäkestoisempaa, kun kasvattaja pystyi ennakoidaan ristiriitoja ja ohjaamaan leikkiä oikeaan suuntaan. Kasvattaja pystyi paremmin ehkäisemään kielihäiriöisen lapsen syrjintää. Leikkitilanteessa kielihäiriöinen lapsi pyysi harvoin apua aikuiselta sanallisesti. Vaikeassa tilanteessa puhe kiihtyi ja muuttui epäselvemmäksi, ja kielihäiriöisen lapsen ilme kertoi kasvattajalle avuntarpeesta. Kutsuimmeekin tätä kasvattajien kesken hätäpuheeksi.

Ryhmähaastattelussa keskustelimme, miten muut lapset saattavat pelätä kielihäiriöistä lasta, eivätkä sen tähden halua häntä leikkiin mukaan. Aggressiivisuus johtuu tavallisesti stressistä ja turhautumisesta, kun kielihäiriöinen ei kykene muodostamaan mielessään käsitystä siitä, miten tulee toimia tai kommunikoida. Tämän vuoksi kasvattajan läsnäolo ja kielellinen tai visuaalinen tuki kielihäiriöiselle lapselle on ensiarvoisen tärkeää.

Osalla kasvattajista oli näkemys, että lapsilta ei tule vaatia yhteisleikkiä, ellei se ole luontevaa. Erään näkemyksen mukaan kaikkiin tilanteisiin ei ole tarpeellista puuttua. Varsinkin isompien lasten kanssa voi seurata tilannetta, tai aikuinen voi keksiä uuden leikki-idean, jolloin riita unohtuu (Helenius & Lummelahdi, 2013). Kasvattajan on tärkeää havainnoida lasten leikkiä, ja pohtia sen perusteella oma paikkansa suhteessa leikkijöihin (Helenius & Lummelahdi 2013,116).

Toisaalta häiriökäyttäytyminen voi olla totuttu tapa, jolla saadaan kasvattajan huomio, esimerkiksi tavaroiden heittäminen tai heittäytyminen maahan itseään satuttaen.

Taulukko 2. Millä tavoin kasvattaja tukee kielihäiriöistä lasta vuorovaikutustilanteissa lapselle ominaisissa toimissa päiväkodissa?

Havainnointi (Videotallennukset ym)	Itselfreflektio	Haastattelut
<ul style="list-style-type: none"> •ohjaa leikin kulkua sanallisesti tai johdattelemalla •rikastuttaa leikkiä sanoittaen tai materiaaleilla •ohjaa kielihäiriöistä ja muita lapsia yhteiseen leikkiin 	<ul style="list-style-type: none"> •läsnäolo •kielellinen tuki; selkeä ja hidas puhe,sanoitus "sanoitin kielihäiriöisen lapsen toiveita" •esimerkillinen toiminta •katsekontakti •ohjaus 	<ul style="list-style-type: none"> •ajatusten ja toiveiden sanoitus •selkeä puhe •(kuvien ja viittomien käyttö erityisen vähäistä)

Kasvattajien mielestä kielihäiriöistä lasta on vaikea auttaa ulkona tapahtuvissa vapaan leikin tilanteissa. Alue on laaja, eikä kielihäiriöisen lapsen vierellä voi jatkuvasti olla.

Tutkimuksessani kasvattajat käyttivät eniten mallintamista ja toistoa ollessaan kielihäiriöisen tukena. Tämä ilmeni sekä haastatteluista että havainnointiaineistosta. Kasvattajat ohjeistivat kielihäiriöistä lasta aktiivisesti toimintoihin, jotka edistivät vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Kasvattajat hakivat katsekontaktin, ja kieli oli tällöin selkeää. Tutkimustilanteissa kasvattajat toistivat kielihäiriöisen sanoja tai muodostivat niistä kokonaislauseita. Tutkimustilanteissa oli myös tilanteita, joissa kasvattaja toisti kielihäiriöisen lapsen sanoja, mutta varsinaista kielen rikastuttamista tai käsitteiden selventämistä ei tapahtunut lainkaan. Toisinaan taas kasvattaja oli mukana leikissä keskustellen, ja kielihäiriöisen lauseet saivat lisää merkityksiä.

Havainnointiaineistossa näkyi jokaisen kasvattajan kasvatustietoisuus. Tarkoituksena oli edistää vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Mitä enemmän kasvattajat osallistuivat leikin rakentamiseen, sitä enemmän he myös ohjasivat kielihäiriöistä lasta leikissä. Kasvattajien persoonallisuuserot tulivat esiin leikkitoiminnassa. Toisinaan kielellistä tai muuta tuen menetelmää ei käytetty lainkaan, mutta kasvattajan läsnäolo ja hienovaraiset ohjeet auttoivat kielihäiriöistä lasta olemaan leikissä osallinen. Toiset kasvattajat seurasivat lasten oma-aloitteista leikin kehittelyä, ja pelkällä läsnäolollaan ja pienellä ohjauksella mahdollistivat kielihäiriöisen mukaan pääsyn. Toiset muokkasivat leikkiympäristöä, ja houkuttelivat normaalisti kehittyneitä lapsia leikkimään leikkiä, josta löytyi rooli myös kielihäiriöiselle.

Joissakin leikitilanteissa kasvattaja esitti jatkuvasti kysymyksiä kielihäiriöiselle lapselle. Kun kielihäiriöinen vastasi, kasvattaja toisti sanan ja lisäsi siihen merkityksen. Tällöin aikuisjohtoisuus korostui, eikä kielihäiriöisen roolinotto leikissä mennyt lapsen ehdoilla.

Lapsen osuutta leikitilanteessa voi tukea niin, että aikuinen menee mukaan lasten ”vapaaseen” leikitilanteeseen, ja puhuu ääneen ja mallittaa lapsen heikkoja/ puutteellisia puheyrytyksiä. Aikuinen voi myös puhua ääneen lapsen tekemisiä eli sanoittaa lapsen tekemistä, jolloin lapsi saa samalla kielellistä harjoitusta ja on samalla osallisempi leikissä, joten aikuista tarvitaan asioiden sanoittamisessa yksinkertaisemmin ja kertaamalla vaikeita sanoja, joita lapsi ei ymmärrä. Aina ei siis tarvita erityistä pientä ryhmää, jotta lapsi voisi kokea olevansa osallisenä. (Parkkinen 2015)

Tukiviittomien käyttö koettiin luontevaksi kahdenkeskisissä hetkissä, koska silloin lapseen saa paremmin kontaktin. Leikkitilanteessa kasvattajat kokivat viittomien rajoittavan leikin etenemistä. Osa kasvattajista koki, etteivät tukiviittomat riitä monipuolisessa leikissä. Toinen näkemys oli, että tukiviittomat ovat aina mukana ja helposti käytössä.

Kuvien käyttö leikkitilanteessa koettiin hankalaksi. Kuvat miellettiin PCS-kuviksi, ja tuntui, että niiden ”plaraaminen” hektisessä tilanteessa oli hankalaa. Tällöin jouduttaisiin keskeyttämään kielihäiriöisen lapsen toimintaa, jotta häneen saataisiin kontakti.

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että osa kasvattajista koki viittomien ja kuvien käytön olevan terapeuttien tehtävä. Nähtiin myös, että lapset keksivät joka tapauksessa jonkinlaisen kommunikointitavan keskenään. Tutkimuksessa olevista lapsista jokainen kykeni tuottamaan jonkin verran puhetta. Tämän nähtiin oikeuttavan vähäisempään kuvien ja viittomien käyttöön.

Taulukko 3. Millä tavoin kasvattaja voi kehittää toimintaansa edesauttaakseen kielihäiriöisen lapsen sosiaalisia suhteita luonnollisissa toimissa?

Havainnointi (Videotallennukset ym)	Itsereflektio	Haastattelut
<ul style="list-style-type: none"> •puheen rikastuttaminen •rohkeus käyttää osaamiaan tukiviittomia esim. valintatilanteessa tai sanoittaessa •mielikuvitus kuvien käyttöön esim. konfliktitilanteessa •asenne viittomien käytön tarpeellisuuteen •vastaa lasten aloitteisiin ja pyyntöihin , keskittyy kuuntelemaan 	<ul style="list-style-type: none"> •tarve oppia lisää tukiviittomia •tarve "lukea" kielihäiriöistä lasta paremmin, havainnoida •kehittää mielikuvitusta omaan toimintaan •heittäytyä ja kuunnella enemmän 	<ul style="list-style-type: none"> •viittomien käyttö: "mun viittomat ei sillä lailla riitä siihen leikkihin" •kielellisen tuen kehittäminen:"on helppo tulla sokiaksi omalle työlle... vois sanoa toisin..."

Itselfreflektiossa ja haastatteluissa kasvattajat kertoivat, etteivät käytössä olevat tukiviittomat riittäneet vapaan leikin ohjaukseen. He halusivat oppia lisää viittomia.

Kielellisesti viiveisten sekä kielihäiriöisten lasten kanssa on hyödyllistä käyttää tukiviittomia ja kuvia edistämään lasten osallisuutta. Esimerkiksi päätöksien tekemisessä tukiviittomien ja kuvien käyttö konkretisoi lapselle esitettyjä vaihtoehtoja. Visuaalisen tuen avulla, esimerkiksi valintatilanteissa lapsi voi tukeutua kuviin ja viittomiin, jos ei pysty pitämään mielessä kielellisesti annettuja vaihtoehtoja. Lapsella voi olla vaikeuksia puheen tuotossa tai ymmärtämisessä, mikä vaikeuttaa lapsen osallisuutta tilanteissa. Tällöin pitäisi huomioida tarkasti myös eleiden, viittomien sekä kuvien käyttö lapsen osallisuuden takaamiseksi. (Parkkinen 2013).

Kasvattajat halusivat kehittää mielikuvitustaan, jotta he osaisivat toimia oikealla tavalla ja heittäytyä lapsen maailmaan. Tämän vuoksi kasvattajat halusivat oppia enemmän havainnoimaan lasten toimintaa ja kuuntelemaan kielihäiriöisen aloitteita. Videotallennuksista kasvattajat havainnoivat omaa toimintaansa ja halusivat kehittää kielellisen tuen menetelmiään. Kasvattajat halusivat oppia ymmärtämään lapsen käytöstä. Kuten Kanninen ja Sigfrids (2012, 78) toteavat, tulisi kasvattajan havaita, johtuuko käyttäytymisongelmat jostakin aikaisemmin koetusta tunteesta.

Kasvattajat kokivat leikinhjaustaulun, leikkipuun, selkiyttävän kielihäiriöiselle lapselle, mihin leikkiin hän oli menossa ja kenet halusi kaverikseen. Valinnan helppous johtui valokuvista, joista ilmeni erilaiset leikkipaikat. Kuvia ei muutoin käytetty vapaissa leikkitilanteissa.

Kuvien käyttö mielletään usein kuvapankkien kuviksi, joista päiväkodeissa kootaan mm. päiväjärjestys seinälle. Kasvattaja voisi käyttää mielikuvitustaan ja esim. valokuvia tai lehdistä leikattuja kuvia vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

Kasvattajat voivat kehittää kuvien käyttöä esimerkiksi piirroskuvakommunikointimenetelmän avulla. Tällöin kuvat ovat aina mukana. Merikosken (2012, 70) mukaan menetelmästä nauttivat sekä kielihäiriöiset että normaalisti kehittyneet lapset. Piirroskuvan ei ole ulkoasultaan tarkoitus olla erikoinen, kunhan se ilmentää kyseessä olevaa asiaa tai tunnetta. Tarkoitus on, että kasvattaja piirtää kuvan nopeasti, ja se käydään läpi keskustellen.

Tutkimuksen aikana oli havaittavissa uusien ystävyssuhteiden vahvistumista. Eräs kielihäiriöinen lapsi halusi leikkiä aina saman lapsen seurassa ja leikki eteni, kunhan aikuinen oli jatkuvasti ennakoimassa turhautumia ja konflikteja. Myös toinen kielihäiriöinen lapsi löysi tutkimuksen aikana ystävän. He hakeutuivat leikkimään yhdessä, vaikka eivät kovin paljon jutelleet.

11 JOHTOPÄÄTÖKSET

Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 95) mukaan on tärkeää, että aikaa vapaaseen leikkiin on riittävästi. Tällöin lapset voivat itse ideoida ja järjestää leikkitilansa. Tämä houkuttelee myös muita lapsia mukaan. Kun ryhmässä on uusia tulokkaita tai erityislapsia, on aikuisen ohjattava, jotta nämäkin lapset pääsevät mukaan leikkiin. Vähitellen myös nämä lapset ovat osa ryhmää.

Jokainen tutkimukseen osallistunut kasvattaja näki tärkeäksi, että kielihäiriöinen lapsi voisi olla tasavertainen leikkiveri luonnollisissa leikkitilanteissa. Tutkimustilanteissa **kasvattajilla oli aito tavoite ohjata kielihäiriöinen lapsi roolinottoon ja vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa**. Tähän kasvattajat käyttivät pääasiallisesti kielellistä tukea. Tutkimusaineistosta voi kuitenkin havaita, että **kielihäiriöisen oli vaikea saada tasavertainen suhde normaalisti kehittyneiden lasten kanssa**. Kielihäiriöinen lapsi joutui helposti syrjityksi, hänen aloitteitaan ei otettu huomioon tai ne tyrmättiin. Tällä on vaikutusta lapsen minäkäsitykseen. Syrjimin heikentää itseluottamusta, ja kielihäiriöisen lapsen on entistä vaikeampi hakeutua vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Tutkimuksessa korostui, miten **kielihäiriöinen joutuu usein odottamaan**. Kasvattaja saattaa kehoittaa odottamaan, kun kielihäiriöinen lapsi pyytää apua. Toisinaan leikissä jokainen joutuu odottamaan leikin etenemistä. Kielihäiriöiselle lapselle saattaa olla vaikeaa keksiä odotusajalle korvaavaa tekemistä, koska kieli ja ajattelu eivät kohtaa. **Kasvattajan tulisi antaa selkeä ohje odotusajan toimintaan**. Odottelu turhauttaa lasta ja kielihäiriöinen lapsi saattaa purkaa ahdistustaan ei-toivotulla käytöksellä. **Turhautumista ilmenee myös, kun lapsi ei osaa kertoa toiveistaan ja toiminnastaan**. Tällöin hän saattaa käyttäytyä aggressiivisesti. Aggressiivinen käytös pelottaa muita lapsia, eikä kielihäiriöistä lasta haluta senkään vuoksi leikkeihin.

Haastatteluissa kasvattajat toivoivat, että he oppisivat ”lukemaan lasta”, jotta konflikteilta välttyttäisiin. Tutkimusaineistosta näkyi, miten **kasvattaja havainnoi leikin kulkua, ja ohjasi leikkiä toiseen suuntaan, jos oli odotettavissa ristiriitatilanteita**. Itsereflektiokyselyssä useat kasvattajat kertoivat, että ristiriitatilanteita meinasitulla, mutta he ehtivät puuttua niihin ajoissa. Tutkimustilanteet osoittivat kasvattajille, miten **heidän aito läsnäolonsa rauhoitti leikkitilanteita**.

Tutkimuksessani ilmeni kasvattajien erilainen näkemys tukimenetelmien käytöstä ja tarpeellisuudesta. **Kasvattajien mielestä kielellisen tuen käyttäminen oli luontevaa ja helppoa.** Pääasiassa he käyttivät selkeää ja hidasta puhetta kommunikoidessaan kielihäiriöisen lapsen kanssa. Toistoilla ja kysymyksillä kasvattajat varmistivat, että kielihäiriöinen ymmärsi viestin. **Kasvattajat eivät kokeneet luontevaksi kuvien ja viittomien käyttöä vapaassa leikkitilanteessa.** Toisaalta koettiin, että tukiviittomien käyttö on helppoa, koska ne ovat aina mukana. Kasvattajat eivät mielestään osanneet riittävästi viittomia, jotta niitä olisi luonteva käyttää spontaaneissa leikkitilanteissa. Erään kasvattajan mielestä on tarpeetonta käyttää tukiviittomia ja kuvia silloin, kun kielihäiriöinen lapsi kykenee tuottamaan puhetta.

Mielestäni kasvattajien tukiviittomataidot ovat riittävät käytettäväksi myös leikkitilanteissa puheen tueksi. **Kasvattajat tarvitsevat rohkeutta ja itseluottamusta tukiviittomien käyttöön myös vapaan leikin aikana.** Harjoittelemisen ja työyhteisön kannustus motivoivat viittomien käyttöön. Harjoittelemalla tukiviittomia puheen tukena siitä muodostuu vähitellen tapa. Alkuun voi käyttää vain pientä määrää viittomia, mutta vähitellen olisi hyvä oppia 100 viittomaa, jotta ne siirtyisivät arkeen toiminnalliseen käyttöön (Merikoski 2012, 122). Esimerkillään kasvattaja voi ohjeistaa myös muita lapsia kommunikoimaan tukiviittomien avulla kielihäiriöisen lapsen kanssa.

Lapsella saattaa olla vaikeuksia puheen ymmärtämisessä erityisesti vieraassa uudessa tilanteessa. Tällöin kuvan tai viittoman palauttaminen mieleen on helpompaa kuin sanoittaminen. Lapselle on myös helpompaa palauttaa sanoja mieleen muistettuaan ensin viittoman tai kuvan. Tällöin vältetään turhalta kuormittumiselta ja stressiltä.

Erilaiset näkemykset saattavat aiheuttaa ristiriitoja kasvattajien kesken. **Työyhteisössä onkin tärkeää keskustella linjoista ja tavoitteista sekä kirjata ne muistiin.** Kasvattajalla saattaa olla muuta osaamista, joka edesauttaa kielihäiriöisen oppimista. Kaikkien kasvattajien ei tarvitse olla keskenään samankaltaisia, mutta päämäärä tulee olla yhteinen. **On tärkeää, että pienryhmien kasvattajat vaihtuvat, koska silloin kaikki lapset pääsevät osallisiksi kasvattajien erilaisesta osaamisesta.**

12 POHDINTA

Opinnäytetyön tutkimusta aloittaessani minulla oli näkemys, jonka mukaan kielellisesti viivästynyt lapsi tarvitsee luonnollisessa toiminnassa enemmän kasvattajan tukea. Halusin löytää vastauksia ja menetelmiä kielenkehityksessä viivästyneen lapsen kaverisuhteiden parantamiseksi. Minulla oli subjektiivinen käsitys tuen menetelmistä ja kasvattajan roolista.

Tein selkeät tutkimuskysymykset, joihin toivoin saavani useilla aineistonkeruumenetelmillä monipuolista tietoa. Vaikka aineisto oli laaja sisältäen videotallennukset, itsereflektion ja haastattelut, tutkimustulokset olivat kaikissa menetelmissä samankaltaiset. Sisällönanalyysi paljasti, että olisin voinut lisätä itsereflektiokyselyyn ja haastatteluihin enemmän kysymyksiä syrjimisestä, turhautumisesta, itsetunnosta ja stressistä. Nämä käsitteet vaikuttivat lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumiseen.

Laajasta aineistosta tutkimustulosten kokoaminen oli työlästä. Sain vastaukset tutkimuskysymyksiin, mutta aineistosta nousi mielenkiintoisia asioita, joita olisin voinut tutkia enemmän. Tutkimuksessani totesin kielihäiriöisen joutuvan usein tilanteeseen, jossa hän ei osannut toimia tai ei löytänyt sanoja. Tämä aiheutti stressiä, ja lapsen hermostumisherkkyys madaltui. Toisinaan stressi ilmeni aloitekyvyttömyytenä. Kirjoitin teoriaosuuteen stressin, itsesäätelyn ja minäkuvan merkityksestä, vaikka niitä en varsinaisesti tutkimuskysymyksiini kirjannut. Tutkimuksen edetessä näiden käsitteiden ymmärtäminen suhteessa sosiaalisiin suhteisiin on mielestäni tärkeää. Olisikin mielenkiintoista jatkaa kielihäiriöisten lasten stressin ja itsetunnon tutkimista. Näen aiheen olevan vaikeasti tutkittavissa, eikä tutkimustuloksia voi helposti yleistää.

Opinnäytetyö vahvisti käsitystäni siitä, millä tavoin kasvattajan läsnäolo ja tuki vaikuttavat kielihäiriöisen lapsen sosiaalisiin kontakteihin. Se paljasti myös, miten herkästi kielihäiriöinen lapsi tulee syrjityksi kasvattajan huomaamatta. Havaitsin näitä tilanteita vasta litteroidessani videotallenteita. Opinnäytetyö osoitti myös, miten kasvattajien erilaiset työtavat ovat yhtä tärkeitä, kunhan päämäärät ovat yhteiset. Kasvattajilla on laaja tieto ja taito, miten toimitaan kielihäiriöisten lasten kanssa. Tarvi-

taan itseluottamusta, jotta kaikki taidot otettaisiin myös käyttöön. Tutkimuksen aikana emme tehneet kasvattajien kanssa yhteistä päätöstä, miten toimintaa muutetaan. Näen kuitenkin tärkeäksi, että työyhteisössä sovitaan yhteiset tavoitteet ja kirjataan ne ylös.

Opinnäytetyön prosessi eteni vaiheittain. Olin päättänyt tutkimuksen aiheen hyvissä ajoin. Toteutin tutkimuksen ensin, koska sain siihen sopivan yhteistyökumppanin. Keräsin aineiston ja tein sisällönanalyysin yhtäjaksoisesti. Sen jälkeen tutkin teorialähteitä ja kirjoitin varsinaisen teoriaosuuden. Tämän jälkeen prosessi eteni hitaasti sisältäen useiden viikkojen taukoja. Kun tuli aika kerätä tutkimustulokset kirjalliseen muotoon opinnäytetyöhön, kävin uudelleen läpi teoriaosuuttani. Peilasin teoriaa tutkimustuloksiini, ja keräsin niistä johtopäätökset. Opinnäytetyöni näyttää valmistuneen, ja on aika pohtia prosessia.

.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2003. Päivähoito. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ahonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Helsinki: PS-kustannus, 310-311.
- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 194 -213.
- Alijoki, Alisa. 2011. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja Kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveysten ja Hyvinvoinnin laitos, 77-82.
- Aro, T & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ahonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Helsinki: PS-kustannus, 260, 271.
- Aro, T. 2003. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ahonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Helsinki: PS-kustannus, 246-249.
- Aro, T. ja Siiskonen, T. 2003. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 166-167, 174.
- Haapakoski, K. Päivitetty 2.11.2015. Puhumattomat kolmevuotiaat – some varastaa vanhempien ajan.[Verkkosivu]. Yle Uutiset. [Viitattu 5.2.2016] Saatavana: http://yle.fi/uutiset/puhumattomat_kolmevuotiaat_uusi_ilmio__some_varastaa_vanhempien_ajan/8356936
- Halenius, O. 2012. Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa. Pro Gradu- tutkielma. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Helsingin Yliopisto. [Viitattu 5.2.2016]. Saatavana: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/35511/kuvallis.pdf?sequence=1>
- Heikkinen, H.L.T. & Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2010. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa: : H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78 –82.
- Heikkinen, H.L.T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16 –21.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.

- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Op-paita 62. Helsinki: Stakes.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P & Sajavaara P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.- 14.osin uud. p. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106-110.
- Huuhtanen, K. 2012. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa: K. Huuhtanen (toim.)Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike, 28.
- Kaipio, K. 2000. Päivähoito kasvatusyhteisönä ja sen johtaminen. Teoksessa: J. Haapamäki , K. Kaipio , S. Keskinen , I. Uusitalo & M. Kuoksa. (toim.)Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusympäristönä. Helsinki: Tammi, 99.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Ketonen, R., Palmroth, A., Röman M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2003. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ahonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Helsinki: PS-kustannus, 177-185.
- Kohti varhaiskasvatustalakeia – Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistusta koskeva raportti 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Verkkosivu]. [Viitattu 1.2.2015]. Saatavana: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>
- Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja Kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos, 43.
- Korpilahti, P. 2003. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpilaakso-Huuhka. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Palmenia-kustannus, 40-45.

- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus –kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Launonen, K. 2011. Lapsen pragmaattisten taitojen kuntoutuksen perusteet. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola. Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS- kustannus, 248-252.
- Lyytinen, P & Lautamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ahonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Helsinki: PS-kustannus, 204-205, 213.
- Manen, Max von. 2006. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Ontario: The Althouse Press, 63.
- Merikoski, H. 2012. Viittomat, kuvat ja piirtäminen viestinnän tukena arjessa. Teoksessa: K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike, 28.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäkinen, M. 2012. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa: E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus, 106.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. & Joensuu, M & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Nurmilaakso, M. 2011. Päiväkotiruusu kasvu- ja oppimisympäristönä. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja Kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden ja Hyvinvoinnin laitos, 104-105.
- Parkkinen S. 2015. Puheterapeutti. Haastattelu 27.1.2015.
- Pärkö, K. 2004. Kiireettömästi kielellisiin harjoituksiin- lämpimän vuorovaikutuksen tärkeydestä kielellisen kehityksen tukemisessa. Teoksessa: S. Keskinen & H. Virjonen. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 214-217.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruokonen, I. 2012. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa: E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus 125.

- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä J.E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen, J. 2012. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: Wsoy.
- Stake, R.E.1995. The art of Case study research. California: Sage Publications.
- Tuki varhaiskasvatuksessa. 29.12.2014. [Verkkosivu]. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu 25.1.2015]. Saatavana: <http://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/varhaiskasvatustalvet/tuki-varhaiskasvatuksessa>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus- ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä. PS- kustannus, 41 -53.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. [Pdf-julkaisu] [Viitattu 6.9.2015] Saatavana: <http://www.julkari.fi/Bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=>
- Warming H. 2010. Participant observation: a way to learn about children's perspectives. Teoksessa: A. Clark, AT.Kjorholt & Moss P (toim.) Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. UK: The Policy Press, University of Bristol, 64.

LIITTEET

Liite 1. Kysymyksiä itsereflektion tueksi

Liite 2. Ryhmähaastattelun runko

Liite 3. Tutkimuslupa vanhemmilta

LIITE 1

KYSYMYKSIÄ ITSEREFLEKTION TUEKSI

Tutkimuskysymykset

1. Miten kasvattajan läsnäolo vaikuttaa kielenkehityksessä viivästyneen lapsen sosiaalisiin suhteisiin lapsen luonnollisissa toimissa?
2. Millä tavoin kasvattaja tukee kielellisesti viivästynyttä lasta vuorovaikutustilanteissa lapselle ominaisissa toimissa päiväkodissa?

Montako KV lasta oli ryhmässä? Montako lasta oli kaiken kaikkiaan pienryhmässäsi? Kuvaile toimintatilanne.

Tarvitsiko KV lapsi apuasi vuorovaikutustilanteessa?

Millä tavoin lapsi otti kontaktia kaveriin leikkitilanteessa, Tarvitsiko sinun toimia tulkina? Millä tavoin?

Halusiko KV sinun osallistuvan toimintaan kokonaisvaltaisesti vai osittain?

Millä tavoin KV ilmaisi sinulle, kun halusi sinun puuttuvan toimintaan?

Mitä menetelmiä käytit (Viittomat / kuvat / kielellinen tuki)? Millä tavoin?

Ottivatko muut lapset kontaktia oma-aloitteisesti KV lapseen? Pyysivätkö muut lapset sinulta tukea? Toimitko tulkkina ja miten toimit?

Oliko mielestäsi häiriötekijöitä? Pitikö sinun usein puuttua muiden lasten tekemisiin? Koitko pienryhmän tilanteen olevan hallinnassa?

Koitko, että myös muut pienryhmän lapset ottivat sinuun kontaktia paremmin, kun olit leikissä läsnä? Koitko mitään eroa kokonaistilanteessa jos esim. istut sohvalla seuraamassa kaikkien lasten toimintaa tai istut toiminnassa mukana? Kumpi tapa on mielestäsi paremmin hallittavissa?

Tuliko konfliktitilanteita?

Mikä johti mielestäsi konfliktiin?

Olisitko voinut estää konfliktin? Millä tavoin?

Pyysikö KV apua konfliktitilanteessa? Miten?

Millä tavoin toimit konfliktitilanteessa? Jatkuiko sama toiminta konfliktin jälkeen? Hajoisiko ryhmä? Tarvittiinko sinun tukeasi leikin / toiminnan kokoamisessa? Mitä tapahtui?

Tuntuiko sinusta, että läsnäolosi auttoi vuorovaikutustilanteessa ja KV lapsen ymmärretyksi tulemisessa? Koitko, että sinulla on riittävästi henkilökohtaisia taitoja kyseiseen tilanteeseen?

Millaisia henkilökohtaisia taitoja haluaisit kehittää?

Koitko ”toimintapuun” menetelmänä auttavan lasten sosiaalisten suhteiden muodostumisessa? Millä tavoin? Mikä merkitys ”toimintapuulla” oli sinulle?

Liite 2

RYHMÄHAASTATTELUN RUNKO (teemahaastattelu)

Tutkimuskysymykset

- 1. Miten kasvattajan läsnäolo vaikuttaa kielenkehityksessä viivästyneen lapsen sosiaalisiin suhteisiin lapsen luonnollisissa toimissa.**
- 2. Millä tavoin kasvattaja tukee kielellisesti viivästynyttä lasta vuorovaikutustilanteissa lapselle ominaisissa toimissa päiväkodissa?**

1.1 Pienryhmätoiminta

Mikä on "toimintapuun" merkitys pienryhmien muodostumiseen.

Oliko visuaalisesta valitsemismahdollisuudesta hyötyä toiminnan valinnassa?

Käyttivätkö lapset valokuvakortteja yksityiskohtaisemmissa toimintavalinnoissa, kuten kädentaidot ja leikki?

Millä perusteilla KV lapset tekivät valinnat? Tarvitsiko KV aikuisen apua valintatilanteessa?

1.2 Vuorovaikutus

Mitkä asiat vaikeuttivat vuorovaikutustilanteita KV lapsilla?

Pyysikö KV apua toiminnassaan ja vuorovaikutussuhteissaan? Millä tavoin? Tuliko hän ymmärretyksi? Miten muut lapset suhtautuivat KV lapseen? Tarvitsivatko he kasvattajaa tulkkinaan?

Mitä tapahtui konfliktitilanteessa?

2.2 Tuen menetelmät

Mitä menetelmiä käytit vapaissa toimintatilanteissa? Tuntuiko kuvien käyttö luontevalta? Käytitkö tukiviittomia? Vahvistitko kielellisesti toistaen, fonologisesti tai kysymällä?

Mielipiteitä tutkimuksesta

Koetko "toimintapuun" ja valokuvat menetelmänä hankalalta vai auttavatko ne KV lapsia löytämään toiminnan ja kavereita?

Millaisena koet oman roolisi tutkimuksessa? Vaikka havainnoimme lasta, oletko myös havainnut omassa toiminnassa onnistumisia ja kehitettäviä asioita?

Mihin haluaisit tutkimuksessa kiinnitettävän huomiota?

Liite 3

Opinnäytetyön tutkimus Päiväkot.....

TUTKIMUSLUPA 8.4.2015

Mariitta Hinkkanen, sosionomiopiskelija.

Teen opinnäytetyötä kielenkehityksessä viivästyneen lapsen vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta lapsilähtöisessä luonnollisessa toiminnassa. Päädyin aiheeseen tehdyäni ammatillisen esseen kielenkehityksessä viivästyneen lapsen osallisuudesta. Siinä havaitsin, että tukimenetelmät ovat hyvin käytössä ohjatuissa aikuislähtöisissä toiminnoissa sekä siirtymissä. Kasvattajille onkin päiväkodissa haastavampaa huomata lapsen spontaanit tilanteet, joissa kielenkehityksessä viivästynyt lapsi tarvitsee apua, esim. kaverisuhteissa tai leikissä ymmärretyksi tulemisessa. Joskus päivähoitoympäristö voi olla sellainen, että lapsella ei ole mahdollisuus leikkiä niiden lasten kanssa, joiden kanssa haluaisi. Tämä koskee kaikkia lapsia. Siksi opinnäytetyön tutkimuksen ajaksi muutamme hieman vapaan toiminnan järjestelyjä.

Tutkimukseen osallistuu S.....t, K.....t ja K.....t ja heidän omahoitajansa. *Pienryhmät sekoittuvat vapaan toiminnan ajaksi sen mukaan, miten lapset valitsevat kaverin.* (Huom. Omahoitajaryhmät toimivat ruokailussa, jumppahallissa jne.)

Koen tärkeäksi selvittää, *miten voisimme parhaiten tukea kielenkehityksessä viivästynyttä lasta osallistumaan tasa-arvoisena yhteisiin leikki-tilanteisiin.* Kasvattajan sitoutuminen lapsiryhmän toiminnan tukemiseen on hyödyksi myös muille lapsille. (Kasvattaja on mukana pienryhmänsä toiminnassa intensiivisesti osallistuen ja havainnoiden ja rikastuttaen kaikkien leikkiä).

Havainnointi tapahtuu videoiden (videot ovat omaan käyttöön ja hävitän ne, kun olen litteroinut eli kirjoittanut ne tekstiksi). Kukin kasvattaja vastaa videoinnin jälkeen kysymyksiin ja katsomme yhdessä filmiltä tilanteen. *Tämä auttaa myös meitä itseämme pohtimaan omaa toimintaamme lapsiryhmässä.* Kasvattajien itsereflektiot ja teemahaastattelut sekä tutkimuspäiväkirja ovat myös tutkimusmenetelminä. *Lapsen nimi ei tule esille,* vaan heidät merkitään opinnäytetyöhön "L1", "L2", jne. Kielellisesti viivästynyt merkitään "KV1", "KV2" jne. ja kasvattaja "K1", "K2" jne. *En mainitse myöskään päiväkodin nimeä.* Osallistun myös itse toimijana tutkimukseen.

Havainnointitilanteet ovat aamupäivällä ja keskityn vapaan leikin, ulkoilun, lapsilähtöisen askartelun yms. havainnointiin. Videohavainnoiteja tulee n. 4 / kasvattaja 1.5. -10.7. välisenä aikana, kuitenkin siten, että suurin osa voitaisiin toteuttaa ennen loma-aikoja. Videohavainnoinnissa on osallisena aina kielenkehityksessä viivästynyt lapsi. Havainnoinnissa voi olla mukana kuka tahansa lapsi, koska tarkoitus on kuvata lasta juuri hänelle luontevimmassa tavassa toimia. Tarvitsen jokaisen lapsen vanhemmalta suostumuksen havainnointiin.

Palauttaisittehan vastauksen 15.4. 2015 mennessä molempien vanhempien allekirjoituksella. Kiitos.

Suostun / en suostu, että lapseni _____ on mukana havainnointitilanteissa edellä mainitussa opinnäytetyön tutkimuksessa. (Yliviivaa toinen vaihtoehtoista esim. jos suostutte, yliviivatkaa "en suostu")
